

VLAAMSE RAAD

ZITTING 1994-1995

30 JANUARI 1995

ONTWERP VAN DECREET

**tot bekrachtiging van de ontwikkelingsdoelen
en de eindtermen van het gewoon kleuter- en lager onderwijs**

VERSLAG

**namens de Commissie voor Onderwijs, Vorming en Wetenschapsbeleid
uitgebracht door de heer G. Vanleenhove**

Samenstelling van de commissie :

Voorzitter : de heer C. Moors.

Vaste Zeden : de heer J. De Meyer, mevrouw A. Leysen en de heren L. Martens, C. Moors en G. Vanleenhove ;

de heren P. Hostekint, A. Schellens, R. Swinnen en I. Verleyen ;

de heren R. Deswaene en J. Eeman en mevrouw J. Leduc ;

de heer G. Annemans ;

de heer L. Appeltans ;

de heer J. Tavernier.

Plaatsvervangers :

de heren P. Breynne, H. Candries, P. Deprez, F. Sarens en M. Van Peel ;

de heren E. Baldewijns, E. Pinoie, W. Seeuws en R. Vanlerberghe ;

de heren E. Beysen, L. Pierco en W. Taelman ;

mevrouw M. Dillen ;

de heer R. Van Hooland ;

de heer M. Maertens.

Zie :

583 (1993-1994)

— Nr. 1 : Ontwerp van decreet

— Nr. 2 : Amendement

— Nr. 3 : Advies van de Raad van State

— Nr. 4 : Amendementen

INHOUD

I. Procedure	
1. Hoorzitting (Regl. art. 31)	3
2. Het amenderingsrecht van de Vlaamse Raad	4
3. Terminologie	5
II. Algemene bespreking	
A. Inleidende uiteenzetting door de heer L. Van den Bossche, Vlaamse minister van Onderwijs en Amtenarenzaken	6
B. Vragen en opmerkingen van de leden, met antwoord van de minister	
1. Het advies van de Raad van State	20
2. Het principe en het concept van de eindtermen	21
3. De vraag om „vrijstelling” vanwege bepaalde scholen	23
4. Enkele inhoudelijke bemerkingen	23
5. De implementatie in het concrete onderwijsgebeuren	25
6. De controle	26
C. Voorlopige conclusie	27
D. Herneming van de bespreking	28
E. Afronding van de bespreking	31
III. Artikelsgewijze bespreking	35
IV. Eindstemming	41
Tekst aangenomen door de Commissie	42
Bijlagen	
Bijlage 1 : Hoorzitting	44
Bijlage 2 : Brief van de VLOR aan de Voorzitter van de Commissie voor Onderwijs, Vorming en Wetenschapbeleid van 19 januari 1995	69

DAMES EN HEREN,

De Commissie voor Onderwijs, Vorming en Wetenschapsbeleid besprak voorliggend ontwerp van decreet tijdens haar vergadering van dinsdag 27 september, dinsdag 11, dinsdag 18 oktober, dinsdag 9 november 1994, dinsdag 24 en woensdag 25 januari 1995. De basis voor het voorliggend ontwerp van decreet vormt het ontwerp van decreet tot wijziging van de wet van 29 mei 1959 tot wijziging van sommige bepalingen van de onderwijswetgeving en tot wijziging van het decreet van 17 juli 1991 betreffende inspectie en pedagogische begeleidingsdiensten (Stuk 599 (1993-1994)-Nr.1) dat in samenhang met voorliggend ontwerp van decreet werd besproken.

Tijdens de bespreking was de Minister voor Onderwijs en Ambtenarenzaken, de heer L. Van den Bossche, vergezeld van volgende delegatie

- de heer A. Janssen, adviseur Dienst voor Onderwijsontwikkeling (DVO)
- de heer J. Perquy, algemeen secretaris VLOR
- de heer R. Standaert, directeur DVO
- de heer L. Van Beneden, voorzitter van de Raad voor het Basisonderwijs van de VLOR

1. PROCEDURE**1. Hoorzitting (Regl. art. 31)**

Een lid wijst op het uitzonderlijk belang van voorliggend ontwerp van decreet voor de ontwikkeling van de kwaliteitsbewaking in het kleuter- en lager onderwijs. Zij kan zich namens haar fractie in principe achter het voorliggend ontwerp van decreet scharen, maar zij pleit er niettemin voor dat de Commissie een aantal personen zou horen die nauw bij de totstandkoming van de eindtermen betrokken zijn. In concreto denkt zij aan de voorzitter of de secretaris-generaal van de VLOR, de voorzitter van de Raad voor het Basisonderwijs en de directeur van de Dienst voor Onderwijsontwikkeling (DVO). Deze personen zouden kunnen toelichten hoe de eindtermen tot stand zijn gekomen. Andere leden sluiten zich hierbij aan.

De minister antwoordt dat hij de organisatie van een hoorzitting niet ongenegen is, maar hij wijst de Commissie erop dat hij zich voor de bespreking van het voorliggend ontwerp van decreet laat begeleiden door de door de spreker voorgestelde personen, namelijk de heer L. Van Beneden, voorzitter van de Raad voor het Basisonderwijs, de heer R. Standaert, voorzitter van de DVO, en de heer A. Janssen, adviseur van de DVO. Deze personen kunnen de Commissie in detail inlichten over de werkwijze die bij de totstandkoming van de eindtermen werd gevolgd.

Verscheidene leden dringen erop aan dat ook andere betrokkenen uitgenodigd zouden worden. Zij wijzen erop dat de delegatie die de minister begeleidt enkel uit voorstanders van eindtermen bestaat, terwijl volgens hen ook de tegenstanders gehoord moeten worden.

De minister repliceert dat over het principe van de eindtermen en over de grondwettelijkheid ervan ten gronde werd gedebatteerd naar aanleiding van de bespreking van het inspectiedecreet van 17 juli 1991, en dat deze discussie hier niet terug geopend kan worden. De spreker stelt dat los van deze discussie door de tegenstanders nog andere, meer praktische

argumenten, gehanteerd worden, en dat het aangewezen zou zijn dat de Commissie ook deze argumenten zou kennen. De minister vermoedt dat de spreker naar de methodescholen verwijst, en hij herhaalt dat de methodescholen zich nooit met het principe van de eindtermen hebben kunnen verzoenen.

Een lid stelt dat haar fractie er genoeg mee kan nemen om de VLOR en de DVO te horen. Andere fracties wensen ook IPOC en de vertegenwoordigers van de Steinerscholen uit te nodigen. De voorzitter wijst erop dat het niet aangewezen is om de Steinerscholen uit te nodigen omdat zij slechts 1 bepaalde groep van methodescholen vertegenwoordigen. De minister sluit zich hier bij aan, en hij voegt eraan toe dat er binnen de groep van methodescholen - Steiner, Freinet en Montessori - geen eensgezindheid bestaat over het concept, noch de concrete inhoud van de eindtermen.

De fracties die IPOC en de federatie van Steinerscholen wensen uit te nodigen doen een beroep op artikel 32 2b) van het Reglement en vragen dat hun voorstel ter stemming gelegd zou worden. Het voorstel om ook IPOC en de Steinerscholen uit te nodigen voor een hoorzitting wordt met 5 stemmen tegen 9 aangenomen. De voorzitter besluit dat de VLOR, de DVO, IPOC en de federatie van Steinerscholen uitgenodigd zullen worden, maar dat het niet de bedoeling kan zijn om het principiële debat over de eindtermen terug te openen. De hoorzittingen moeten, voor wat IPOC en de Steinerscholen betreft, erop gericht zijn inhoudelijke bemerkingen en kritieken op de eindtermen aan het licht te brengen. Van de VLOR en de DVO wordt verwacht dat zij toelichten hoe de resultaten van het maatschappelijk debat rond de eindtermen in het definitief voorstel werden verwerkt.

De hoorzitting met VLOR, DVO, IPOC en de Steinerscholen werd georganiseerd op dinsdag 18 oktober 1994. Het verslag werd opgenomen als bijlage 1 bij dit verslag.

2. Het amenderingsrecht van de Vlaamse Raad

Een spreker is van mening dat het aangewezen zou zijn om het advies van de Raad van State over het door de Vlaamse regering ingediende amendement (Stuk 583-Nr.2) te vragen. Volgens haar stelt zich, rekening houdend met artikel 6bis van de wet van 29 mei 1959 zoals ingevoegd door artikel 3, §2 van het decreet van 19 juli 1991 betreffende inspectie en pedagogische begeleidingsdiensten¹ de vraag naar het amenderingsrecht van de Vlaamse Raad. Persoonlijk is de spreker van mening dat de definiëring van de eindtermen overgelaten moet worden aan de specialisten van de DVO. Zij is tevens van mening dat de coherentie van het door de VLOR gepresenteerde geheel in het gedrang zal komen indien de Commissie amendementen kan goedkeuren. De spreker besluit dat de principiële discussie over het amenderingsrecht van de Vlaamse Raad minder betekenis heeft voor het voorliggend ontwerp van decreet, maar van groot belang is voor de parlementaire bespreking over de aangekondigde eindtermen voor het secundair onderwijs.

¹ Artikel 6bis van de wet van 29 mei 1959 zoals ingevoegd door artikel 3, § 2 van de wet van 19 juli 1991 luidt als volgt : “§ 1. De Vlaamse Executieve bepaalt, op eensluidend advies van de Vlaamse Onderwijsraad, de eindtermen : dit wil zeggen de minimumdoelstellingen die op het einde van het kleuter-, lager, secundair en hoger onderwijs van het korte type moeten worden bereikt, en legt ze binnen één maand voor aan de Vlaamse Raad. De Vlaamse Raad bekrachtigt deze eindtermen, behoudens de specifieke eindtermen betreffende het secundair onderwijs en het hoger onderwijs van het korte type. (§ 2. . .)”.

De minister antwoordt dat hij steeds bereid is het advies van de Raad van State te vragen, maar persoonlijk is hij van mening dat de Vlaamse Raad wel degelijk het recht heeft om te amenderen. Hij steunt zich hiervoor op het advies dat de Raad van State op 31 december 1985 en 3 januari 1986 heeft uitgebracht over een ontwerp van wet tot toekenning van bepaalde bijzondere machten aan de Koning, en waarbij gesteld werd dat het Parlement bij een bekrachtigingsprocedure kan amenderen voor zover het geen amendementen met terugwerkende kracht betreft. Anderzijds erkent de minister dat de bekrachtigingsprocedure van volmachtenbesluiten niet van dezelfde aard is als deze zoals bedoeld in artikel 6bis van de wet van 29 mei 1959 waarin een zeer specifieke bekrachtigingsprocedure werd gecreëerd.

De voorzitter van de Commissie stelt dat hier een belangrijke principiële discussie aangesneden wordt. Het advies dat de studiedienst van de Vlaamse Raad op zijn vraag heeft uitgebracht, luidt dat het amendement van de Vlaamse regering ontvankelijk is omdat het eerder een verduidelijking dan wel een fundamentele wijziging van de tekst betreft. Dit ontlokt bij de voorzitter de bedenking dat het door de regering ingediende amendement feitelijk geen amendement, maar een tekstcorrectie zou zijn. Uit de analyse van de bespreking van het ontwerp van decreet betreffende de inspectie en pedagogische begeleidingsdiensten in de Commissie voor Onderwijs in juni 1991 (Stuk 519 (1990-1991)-Nrs. 1-6) dient echter afgeleid dat het niet de bedoeling was dat de Vlaamse Raad de eindtermen nog zou kunnen amenderen. Dit blijkt duidelijk uit de Memorie van Toelichting (Stuk 519-1, p.3), het advies van de Raad van State (519-1, p. 73) en vooral het amendement ingediend door de heer R. Deswaene (Stuk 519-2, p. 5). Dit amendement strekte ertoe de inspraak van de Vlaamse Raad in de totstandkoming van de eindtermen te verzekeren, maar dit amendement werd door de Commissie verworpen (Stuk 519-4, pp. 29-30).

De minister wijst erop dat indien men uit de term „bekrachtigen” zou afleiden dat de Vlaamse Raad geen amendementsrecht heeft, de Vlaamse Raad op dezelfde hoogte als de Vlaamse Regering geplaatst wordt vermits deze de door de VLOR op eensluidend advies voorgelegde eindtermen enkel kan goed- of afkeuren. Dit zou betekenen dat ook de Vlaamse Raad de eindtermen enkel kan goed- of afkeuren. De minister betwijfelt of dit de bedoeling van de decreetgever van 1991 is geweest. Anderzijds erkent hij dat bij amendering de bedreiging van een verlies aan coherentie van het geheel niet denkbeeldig is.

De Commissie besluit dan ook dat het aangewezen is ter zake het advies van de Raad van State in te winnen, en dit conform artikel 50,1 van het Reglement van de Vlaamse Raad.

Tijdens de vergadering van 11 oktober 1994 neemt de Commissie kennis van het advies van de Raad van State (Stuk 583-3) dat stelt dat de regering het ontwerp van decreet wel degelijk kan amenderen.

3. Terminologie

Een spreker is van mening dat de term „eindtermen” ongelukkig gekozen is, en hij wijst erop dat hij hierin bijgetreden wordt door de heer E. Berode die er in De Standaard van 30 juni 1994 voor pleitte om de term „eindtermen” te vervangen door de recent in Nederland geïntroduceerde term „kerndoelen”. De spreker deelt de commissie mee dat zijn fractieleider in dit verband het advies van de taalraads-

man van de Vlaamse Raad heeft gevraagd² en dat ook deze taalraadsman er voor pleit om de term „eindtermen” te wijzigen, namelijk in „minimumdoelstellingen”. Een ander lid sluit zich aan bij dit pleidooi tot aanpassing van de terminologie.

De minister antwoordt dat het niet de bedoeling kan zijn deze discussie hier terug te openen. Deze werd beslecht bij de bespreking van het inspectiedecreet van 1991. Wat de in Nederland gebruikte term „kerndoelen” betreft, deze kan volgens de minister alleszins niet weerhouden worden omdat de Nederlandse „kerndoelen” een veel vagere inhoud hebben dan de Vlaamse „eindtermen”.

De voorzitter stelt eveneens dat de discussie over de terminologie niet terug geopend kan worden.

II. ALGEMENE BESPREKING

A. Inleidende uiteenzetting door de heer L. Van den Bosche, Vlaamse Minister van Onderwijs en Ambtenarenzaken

1. De ontwikkelingsdoelen en eindtermen in het concept kwaliteitsbewaking

1.1 Antecedenten

De invoering van de eindtermen, geplaatst in een nieuwe regeling van de taken van de onderwijsinspectie en de begeleiding - decreet van 17 juli 1991- heeft zijn directe wortels in de grondwetsherziening van 1988. Daardoor werd het onderwijsbeleid in Vlaanderen autonoom en kon de Vlaamse regering prioritair aandacht besteden aan een eigen kwaliteitsbewaking van het onderwijs.

Daartoe belastte mijn voorganger, Daniël Coens, secretaris-generaal Monard met de opdracht een adviescommissie samen te stellen en te leiden om een globaal concept voor te stellen inzake de gemeenschapsinspectie enerzijds en de begeleiding anderzijds. Het is die adviescommissie die de grondslagen voor het decreet van 17 juli 1991 heeft uitgewerkt. De commissie bood een eerste concept-rapport aan in februari 1990. Het concretiseringsrapport volgde in juli 1990.

Deze commissie kon verder werken op het politieke akkoord betreffende de Autonome Raad voor het Gemeenschapsonderwijs, de ARGO, verzilverd in het decreet betreffende het onderwijs van 5 juli 1989. Door het toekennen van één volwaardige inrichtende macht aan het voormalige rijksonderwijs, kwam het gemeenschapsonderwijs los te staan van de minister van onderwijs. Daardoor werd die de minister voor de drie onderwijskoepels en dus zonder speciale bevoegdheid over het gemeenschapsonderwijs. In het verlengde daarvan stipuleerde het politiek akkoord betreffende de ARGO dat de onderwijsinspectie in de toekomst op dezelfde manier bevoegd zou zijn voor alle netten en gerecruteerd zou

² Brief van de heer P. Van Grembergen van 20 september 1994 aan de heer E. Baldewijns, voorzitter van de Vlaamse Raad.

worden uit alle netten. Meteen betekende dat impliciet ook een aanzet om een onderscheid te maken tussen de **controle**-taak van de onderwijsinspectie en de begeleidingstaak binnen de inrichtende machten. Een ander gegeven was ook de bepaling van het schoolpact in artikel 6, waarin staat dat elke inrichtende macht de vrijheid heeft lessenroosters vast te stellen en leerplannen uit te werken „op voorwaarde dat een wettelijk bepaald minimumleerplan en minimumlessenrooster in acht worden genomen.”

Daarnaast is er artikel 24 van het schoolpact waarin subsidiëring van scholen verbonden wordt aan een aantal voorwaarden zoals:

- de naleving van de taalwetten;
- het aannemen van een structuur die van overheidswege wordt bepaald;
- een goedgekeurd leerplan eerbiedigen;
- inspectie over de onderwezen vakken en het „peil der studiën”;
- de hygiëne van de lokalen;
- het vereiste didactische materiaal en de schooluitrusting;
- het respecteren van de vastgelegde vakantieregeling.

Het is in deze context dat ook het concept „eindtermen” moet worden gesitueerd.

1.2 Het concept eindtermen

In feite wordt via de eindtermen vulling gegeven aan wat men in de schoolpactwet noemde, de minimumleerplannen en het „peil der studiën”. In navolging van de commissie Monard, gaat het decreet van 17 juli 1991 uit van een aantal duidelijk overwogen uitgangspunten :

- De wetgever moet de minimumleerplannen, zoals in het schoolpact bepaald, invullen.
- Dit moet gebeuren door eindtermen vast te leggen.
- Die eindtermen moeten worden bepaald door de Gemeenschap met al haar componenten.
- Om daartoe te komen, wordt de Dienst voor Onderwijsontwikkeling opgericht, een netoverschrijdende en onafhankelijke groep deskundigen, die nauw voeling houdt met de verschillende geledingen van de samenleving bij het voorbereiden van de eindtermen.
- Daarenboven moet die dienst middelen ontwikkelen waarmee inspectie, begeleiding en vooral de scholen zelf, de realisatie van de eindtermen kunnen nagaan.
- Wat de inspectietaak betreft, worden centrale toetsen en nationale examens uitdrukkelijk afgewezen omwille van de ongunstige pedagogische neveneffecten. Onder meer het klaarstomen van leerlingen voor dergelijke toetsen. Men wil trouwens niet alleen eindprodukten controleren, maar ook processen. Dit heeft consequenties voor een andere, meer globale aanpak door de inspectie. De inspectie gaat onder meer na of de school de nodige inspanningen levert om de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen na te streven en in welke mate de eindtermen bereikt zijn. De homologatiecommissie wordt daardoor overbodig.

— De wijze waarop in de scholen de eindtermen worden aangeboden, kan vrij bepaald worden. Het behoort tot de vrijheid van onderwijs dat de inrichtende machten zelf de methoden bepalen die hun onderwijs gestalte geven. De inrichtende machten, kunnen in hun leerplannen ook doelstellingen aan de eindtermen toevoegen. Eindtermen zijn immers minimumdoelstellingen.

— Net zoals voorheen moeten die leerplannen door de Vlaamse regering worden goedgekeurd. Zij moeten uiteraard de eindtermen op herkenbare wijze bevatten.

1.3 Definitie van eindtermen

In deze vrij complexe context worden de eindtermen gedefinieerd met een toevoeging van artikel 6bis aan de schoolpactwet van 29 mei 1959. Het luidt als volgt:

„§ 1. De Vlaamse Executieve bepaalt, op eensluidend advies van de Vlaamse Onderwijsraad, de eindtermen: dit wil zeggen de minimumdoelstellingen die op het einde van het kleuter- lager, secundair en hoger onderwijs van het korte type moeten worden bereikt en legt ze binnen één maand voor aan de Vlaamse Raad. De Vlaamse Raad bekrachtigt deze eindtermen, behoudens de specifieke eindtermen betreffende het secundair onderwijs en het hoger onderwijs van het korte type.

§ 2. Voor het secundair onderwijs worden de eindtermen vastgesteld per onderwijsvorm, per graad en per cyclus; aanvullend kunnen deze eindtermen gespecificeerd worden rekening houdend met het fundamenteel gedeelte van de optie, zoals bepaald in artikel 48 van het decreet betreffende het onderwijs-II van 31 juli 1990. Voor het buitengewoon onderwijs worden de eindtermen vastgesteld per type en per opleidingsvorm”.

Dit artikel zegt dus het volgende:

— De eindtermen hebben kracht van decreet, behalve de aanvullende specificeringen voor de studierichtingen in het secundair onderwijs (bijvoorbeeld studierichtingen Economie-moderne talen (ASO), Elektriciteit (TSO), Kinderverzorging (BSO). In die gevallen volstaat een Besluit van de Vlaamse Executieve. Dit is gedaan om met de eindtermen vlugger te kunnen inspelen op tendensen in de maatschappij en het bedrijfsleven.

— Er worden eindtermen geformuleerd voor het onderwijs vanaf de kleuterschool tot en met het einde van het secundair onderwijs. Concreet betekent het dat er eindtermen zullen zijn voor :

- het einde van de kleuterschool ;
- het einde van de lagere school ;
- het einde van een graad in het secundair onderwijs en dit per onderwijsvorm (ASO-BSO-KSO-TSO) en zoals gezegd, aanvullend per studierichting ;
- ook voor het volwassenenonderwijs zullen immers eindtermen worden geformuleerd. De verwijzing „per cyclus” is overigens gericht op de structuur van het volwassenenonderwijs (en het aanvullend secundair beroepsonderwijs).

— Voor het buitengewoon onderwijs worden de acht wettelijk vooropgestelde types beoogd, waarbij eveneens geldt dat ze volgens de vier opleidingsvormen op het niveau secundair onderwijs moeten worden geformuleerd. Bij de formulering van de ontwikkelingsdoelen moet hier rekening worden

gehouden met het individualiserend karakter van het buitengewoon onderwijs.

- Het zijn ook minimumdoelstellingen. Dat betekent dat de inrichtende machten in hun leerplannen mogen uitbreiden of uitdiepen.

Het decreet zelf blijft vrij vaag over de manier waarop de eindtermen moeten worden geformuleerd. In de memorie van toelichting wordt bij artikel 3 evenwel gezegd dat het om „kwaliteiten inzake kennis, inzicht, onderwijsattitudes en eventueel vaardigheden (bijvoorbeeld in het Buitengewoon Onderwijs) gaat die wenselijk worden geacht voor de meerderheid der leerlingen. . .”

Als besluit kan worden gesteld:

„Eindtermen zijn door de gemeenschap vastgestelde doelstellingen die minimaal door de school voor de meerderheid van de leerlingen, studenten en cursisten moeten gerealiseerd worden aan het einde van de niveaus zoals ze in het vermelde artikel 6bis werden omschreven.”

Inmiddels is gebleken dat, wanneer er sprake is van een remediërend onderwijs, niet kan worden gesproken van een „meerderheid van leerlingen” of van een modale leerling. Daarom kunnen voor het buitengewoon onderwijs ontwikkelingsdoelen worden omschreven. Er is in dat geval geen resultaatsverplichting, maar wel een inspanningsverplichting. Op een analoge wijze stelt de Vlaamse Onderwijsraad ook voor om in het kleuteronderwijs ontwikkelingsdoelen in te voeren.

2. Functies van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen

De eindtermen en ontwikkelingsdoelen zullen ontegensprekelijk leiden tot een kwaliteitsverhoging van het Vlaamse onderwijs. De functie bij uitstek die de eindtermen vervullen is zeker de duidelijkheid. Het duidelijk en transparant maken van wat de leerlingen op school minimaal moeten leren, biedt belangrijke voordelen :

— Het maakt het onderwijs toegankelijker voor de ouders en verlaagt op die wijze de drempel. Het maakt een maatschappelijke discussie mogelijk omdat de opties en voorkeuren duidelijk neergeschreven worden. Op die wijze dragen eindtermen bij tot de democratisering van het onderwijs.

— Het verschaft klaarheid voor de leerkrachten, zodat zij weten waar ze in de eerste plaats aandacht aan moeten besteden. Op die manier wordt ook de overbevraging van het onderwijs tegengegaan.

— In dezelfde lijn vormen de eindtermen een basis voor de begeleiding en de nascholing die dan prioritair kan worden gepland.

— De officialisering van de eindtermen laat ook toe de overgangen, aansluitingen en inhaalprogramma's te programmeren. Systemen van modulair onderwijs, al dan niet kapitaliseerbaar, worden beter mogelijk.

— In diezelfde context maken eindtermen het ook mogelijk aan te sluiten met het volwassenenonderwijs (tweedekansonderwijs, basiseducatie, afstandsonderwijs, onderwijs voor sociale promotie, open hoger onderwijs, kunstonderwijs voor volwassenen).

— Duidelijke eindtermen maken het mogelijk te investeren in relevante en hoogwaardige toetsen en evaluatietechnieken voor die eindtermen.

— Veel meer leerlingen kunnen over de drempel van de basis worden geholpen doordat exact herkenbaar is wat en waar er moet worden geredieerd. Door eindtermen kan het aantal mislukkingen daarom gevoelig verminderen. De zorgbreedte van het onderwijs kan dus vergroten.

3. Structuur van het pakket ontwikkelingsdoelen en eindtermen

De vorm waarin het pakket ontwikkelingsdoelen en eindtermen wordt aangeboden kan als volgt geschetst worden. Het is ingedeeld in drie hoofdstukken. In een eerste hoofdstuk vindt men de algemene uitgangspunten en de uitgangspunten voor elk leergebied. Het tweede hoofdstuk omvat de ontwikkelingsdoelen voor de kleuterschool. De eindtermen voor de lagere school zijn bijeengebracht in een derde hoofdstuk. Uit elk van deze drie hoofdstukken worden enkele belangrijke aspecten toegelicht.

In de algemene uitgangspunten (hoofdstuk 1) staat de verantwoording voor de keuze van de inhoud en wordt ingegaan op enkele daarbij gehanteerde principes.

De ontwikkelingsdoelen en eindtermen verwijzen naar die basiscompetenties bij jonge kinderen, waarvan de overheid verwacht dat ze zeker tot ontwikkeling zouden worden gebracht. Er is van uitgegaan dat daardoor een basis wordt gelegd voor hun totale persoonlijkheidsontwikkeling, hun maatschappelijk functioneren en hun verdere leren. Daarbij wordt er uitdrukkelijk rekening mee gehouden, dat kinderen verschillen naargelang van hun persoonlijkheid, van hun befaafdheid en van hun achtergrond.

Kinderen verwerven bepaalde van deze competenties ook buiten de school. Het is nu de specifieke opdracht van de school om, bij het onderwijs dat ze verstrekt, alle mogelijke inspanningen te doen, opdat zoveel mogelijk kinderen zoveel mogelijk competenties zouden verwerven. Daardoor wordt de kans reëel dat scholen meer aandacht zullen hebben voor de zorgbreedte.

De aangrijpingspunten voor het onderwijs dat deze brede ontwikkeling bevordert, worden gevonden in de wereld waarin het kind persoonlijk en maatschappelijk functioneert of zal functioneren. Deze band met de realiteit is van wezenlijk belang en verantwoordt de keuze van de competenties die beoogd worden in de ontwikkelingsdoelen en in de eindtermen. Als de band met de realiteit zoek is, dan is het voor de kinderen ook niet duidelijk waarom ze sommige dingen leren en zijn ze minder gemotiveerd. De ontwikkelingsdoelen en eindtermen zijn dan ook zoveel mogelijk geformuleerd in termen van competenties. Een competentie verwijst naar de bekwaamheid waarmee een kind een bepaalde realistische situatie aankan. Om in een situatie goed te functioneren heeft een kind meestal niet alleen kennis, maar ook inzichten, vaardigheden en attitudes nodig. Er wordt met andere woorden een beroep gedaan op alle mogelijkheden van het kind.

Realistische, levensnabije situaties zijn ook meestal complexe situaties waarbij een beroep wordt gedaan op meerdere competenties tegelijkertijd; zowel op het vlak van de cognitieve als van de psyche-motorische, dynamisch-affectieve en sociale ontwikkeling. Wanneer een kind meer te weten wil komen over een ander land (bijvoorbeeld om op vakantie te gaan of omdat er een klasgenootje is uit een ander land), dan

zal het onder meer op zoek gaan naar informatie, in boeken of bij mensen die het kunnen weten; het moet daarbij kunnen lezen, luisteren, spreken en schrijven; wiskundige en ruimtelijke voorstellingen zoals grafieken en landkaarten juist interpreteren; de nieuwe informatie koppelen aan wat het al wist over het eigen land; kunnen samenwerken met andere klasgenootjes om meerdere bronnen te toetsen aan elkaar; respect opbrengen voor andere leefgewoonten en kunstuitingen, enz.

Met dit voorbeeld is meteen ook aangegeven dat de ontwikkelingsdoelen en eindtermen permanent met elkaar in relatie staan. Door uit te gaan van realistische situaties is horizontale samenhang tussen de leergebieden ingebed in de ontwikkelingsdoelen en eindtermen. In de uitgangspunten per leergebied worden een aantal voorbeelden van horizontale samenhang ter illustratie aangegeven.

Bij de uitwerking van de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen is uitgegaan van dezelfde fundamentele elementen in de ontwikkeling van kinderen. Die elementen worden uitvoerig beschreven in de algemene uitgangspunten. Daarmee is ook aangegeven dat de visie waarbinnen de ontwikkelingsdoelen en eindtermen werden geschreven, uiteindelijk dezelfde is voor het kleuter- als voor het lager onderwijs. De ontwikkelingsdoelen en de eindtermen beogen eenzelfde brede ontwikkeling. Inspanningen van alle onderwijsgeven-den zijn met andere woorden gericht op dezelfde doelen. Dat moet het mogelijk maken om het kleuter- en het lager onderwijs beter op elkaar te laten aansluiten (verticale samenhang en consecutiviteit). Dat is trouwens één van de redenen waarom de term ontwikkelingsdoelen werd ingevoerd. Daarbij wordt uitdrukkelijk vooropgesteld dat de lagere school deze ontwikkelingsdoelen moet zien als aangrijpingspunten voor de aanvangsfase van haar onderwijs. Zij zal bij sommige kleuters de realisatie van bepaalde voorop gestelde ontwikkelingsdoelen nog verder moeten zetten in het eerste leerjaar. Van het secundair onderwijs wordt verwacht dat het de eindtermen van het basisonderwijs als uitgangspunten neemt.

Een ander principe dat een rol gespeeld heeft bij het bepalen van ontwikkelingsdoelen en eindtermen is, dat leren moet worden opgevat als een actief, constructief proces bij de kinderen. Dat betekent dat kinderen worden uitgenodigd en de kans krijgen het eigen leren in handen te nemen. In de ontwikkelingsdoelen en eindtermen is dit herkenbaar aan het feit dat er meer nadruk ligt op produktieve dan op reproductieve vaardigheden en op het verwerven van strategische vaardigheden en vaardigheden om over het eigen en anderen leren na te denken.

De ontwikkelingsdoelen en eindtermen (hoofdstuk 2 en 3) zijn geordend en gepresenteerd in vijf leergebieden: Lichaamelijk Opvoeding, Muzische Vorming, Taal, Wereldoriëntatie en Wiskunde. Daarenboven werden voor het lager onderwijs leergebied-overschrijdende eindtermen ontwikkeld voor Sociale Vaardigheden en Leren Leren.

De eindtermen Sociale Vaardigheden en Leren Leren kunnen worden beschouwd als een nadere specificering van een aantal eindtermen die in verschillende leergebieden-zij het soms op een enigszins andere wijze- al vermeld zijn. Zij zijn nog eens apart gebundeld als een geheel. Voor een goed totaalbeeld is het aangewezen de eindtermen steeds in hun onderlinge relatie te lezen.

Het is eigen aan het kleuteronderwijs om belangrijke accenten te leggen op het verwerven van sociale vaardigheden. In verscheidene ontwikkelingsdoelen zijn deze aspecten, evenals aspecten van leren leren, expliciet meegenomen; in

andere zijn ze voorondersteld. In het kleuteronderwijs is de globale en geïntegreerde aanpak het grootst en hopelijk blijft dit zo. Er werd voor de kleuterschool dan ook niet geopteerd voor een aparte formulering en presentatie van ontwikkelingsdoelen in verband met leren leren en sociale vaardigheden.

De ordening van eindtermen en ontwikkelingsdoelen in leergebieden (en domeinen binnen deze leergebieden) heeft vooral de bedoeling overzichtelijkheid en herkenbaarheid te bieden voor het onderwijsveld. De gekozen indeling impliceert echter in geen geval een keuze voor de wijze waarop de ontwikkelingsdoelen en eindtermen in de onderwijspraktijk aan de orde dienen gesteld. Ook in die zin wordt het eigen pedagogisch project van elke school gerespecteerd.

4. Legitimering van ontwikkelingsdoelen en eindtermen - het maatschappelijk debat

Voor het ontwikkelen en vastleggen van ontwikkelingsdoelen en eindtermen hebben we een aantal consultaties van verschillende aard ingelast. Het voorstel van de DVO kwam tot stand in overleg met „adviescommissies”, samengesteld uit externe deskundigen: theoretici en praktijkmensen. Dat ontwerp werd dan voor een eerste beoordeling voorgelegd aan resonansgroepen, weer samengesteld uit externe deskundigen, theoretici en praktijkmensen. Op basis van de reacties volgde een eerste herziening.

Die versie werd dan bezorgd aan de VLOR maar ook op ruime schaal verspreid. Al wie er interesse voor had, kon zijn opmerkingen kwijt bij een daartoe door mij speciaal opgerichte, onafhankelijke informatiecel. De geïnteresseerden konden reageren op debatavonden of schriftelijk. Op die manier werd een breed maatschappelijk debat georganiseerd. Het is waar dat wij in Vlaanderen op dat vlak nog geen échte debatacultuur hebben. Niet alle reacties waren dan ook ter zake of even sereen geformuleerd. Toch werden belangrijke en nuttige suggesties en reacties bekomen. De resultaten van dat maatschappelijk debat werden op 15 december 1993 door de INFO-cel in een rapport aan de minister bezorgd. Die resultaten werden overgemaakt aan de DVO met de opdracht met die resultaten rekening te houden. Dat heeft de DVO dan ook consequent gedaan. Parallel aan deze vorm van maatschappelijk debat beoordeelde ook de VLOR met haar maatschappelijke geledingen het ontwikkelingsdoelen- en eindtermenpakket.

Dat verliep als volgt.

5. De rol van de Vlaamse Onderwijsraad bij de legitimering van de ontwikkelingsdoelen en eindtermen basisonderwijs

5.1 Procedure

Gedurende twee jaar werd er in de Raad Basisonderwijs van de VLOR gewerkt aan het advies met betrekking tot de eindtermen van het basisonderwijs. Er is hierbij door de Raad Basisonderwijs van de VLOR op een constructieve wijze samengewerkt met de DVO. In oktober 1992 werd deze afspraak gemaakt. Het gevolg is dan ook geweest dat er geen fundamentele verschillen meer bestaan tussen de tekstvoorstellen van de DVO en het advies van de VLOR. Deze samenwerking vertaalde zich ook in de samenstelling van de

resonansgroepen, waarbij de netten, koepels en de Algemene Raad van de VLOR werden betrokken.

In deze groepen waren vertegenwoordigd:

- onderwijzers
- taakleerkrachten
- kleuteronderwijzers
- directies
- ouders
- onderwijsspecialisten uit het pedagogisch hoger onderwijs en de universiteiten
- vertegenwoordigers van de inspectie
- vertegenwoordigers van de pedagogische begeleidingsdiensten.

Er was dus voorzien in een gegarandeerde samenwerking van alle betrokkenen.

De Raad Basisonderwijs heeft dan de resultaten van het maatschappelijk debat rond de eindtermen voor het basisonderwijs, waarin de verschillende onderwijsactoren hun inbreng hadden, mee in rekening genomen om op 8 februari 1994 een aanbeveling uit te brengen die, hoewel ze geen advies-karakter had, toch richtinggevend was.

De DVO heeft hierop haar voorstel herwerkt, rekening houdend met de aanbeveling van de Raad Basisonderwijs van de VLOR. Dat maakt dat over de inhoud van het onderwijs niet meer uitsluitend door leerplanmakers of door auteurs van handboeken wordt beslist.

Op 1 april 1994 werd het definitieve ontwerp van ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor het basisonderwijs bezorgd aan de Raad voor het Basisonderwijs van de VLOR. Vervolgens heeft de Raad per leergebied werkgroepen opgericht die in detail het ontwerp van eindtermen hebben besproken. Daarbij werd uitgegaan van de bemerkingen die de Raad reeds in zijn aanbeveling van 8 februari 1994 naar voren had gebracht.

De VLOR heeft zijn decretale verantwoordelijkheid voor de eindtermen opgenomen : op 10 mei 1994 werd door de Raad Basisonderwijs een unaniem advies aangenomen betreffende de eindtermen kleuter- en lager onderwijs.

De Raad Basisonderwijs heeft gewerkt met tekstamendementen op de (definitieve) ontwerptekst die door de DVO was opgesteld, zodat de voorgedragen tekst deze is zoals goedgekeurd door de Raad voor het Basisonderwijs. Deze werkwijze laat toe aan de Vlaamse regering de door de decreetgever opgelegde procedure te volgen en zodoende de eindtermen eensluidend met het advies van de Vlaamse Onderwijsraad over te maken aan de Vlaamse Raad.

Men is er met andere woorden in geslaagd om binnen de Raad Basisonderwijs tot een eindprodukt te komen dat door alle geledingen wordt gedragen ondanks het feit dat er rond een aantal punten vragen bleven bestaan, zoals bijv. sociale vaardigheden, leren leren en wiskunde.

5.2 Eindtermen voor het lager onderwijs en ontwikkelingsdoelen voor het kleuteronderwijs

De Raad Basisonderwijs oordeelde dat, omwille van het specifieke karakter van het kleuteronderwijs, de minimum-

doelstellingen voor dit niveau het best ontwikkelingsdoelen worden genoemd. Ontwikkelingsdoelen zijn beschrijvingen van wat minimaal aan kennis, inzicht, vaardigheden en onderwijsattitudes in het kleuteronderwijs moet worden nagestreefd.

In die zin zal een voorstel ingediend worden om de term „ontwikkelingsdoelen” uitdrukkelijk op te nemen in de artikelen 6 en 6bis van de Schoolpactwet, met dien verstande dat de term ontwikkelingsdoelen zowel voor het kleuteronderwijs als voor het buitengewoon onderwijs zal worden gehanteerd.

6. De implementatie van de eindtermen

Herhaaldelijk - ook in de maatschappelijke bevraging - blijkt uit reacties een zekere ongerustheid met betrekking tot de uitvoering van de eindtermen in de praktijk. Het is ook opvallend dat de niet-professionals zich ook die vragen stellen. Het probleem is duidelijk. Eindtermen die niet functioneren, daar heeft niemand wat aan. Bij het implementeren moeten een aantal aspecten in het oog worden gehouden zoals correcte en duidelijke informatie over ontwikkelingsdoelen en eindtermen, de relatie van deze ontwikkelingsdoelen en eindtermen tot leerplannen, leerboeken, didactisch materiaal; de rol van de initiële opleiding en nascholing van leerkrachten; de controle op het nastreven van de ontwikkelingsdoelen en eindtermen en het bereiken van deze eindtermen.

6.1 Correcte en duidelijke informatie

De invoering van een verandering begint steeds met het informeren van de participanten. Dit aspect werd ernstig genomen, onder meer bij het voeren van het maatschappelijk debat. Daartoe werd bij de diensten van onderwijs een informatiecel eindtermen opgericht. Ook in de toekomst moet ervoor worden gezorgd dat er een correcte en duidelijke informatie over de eindtermen wordt verstrekt. Dat is om te beginnen eerst nodig bij de begeleiders en de leerplanmakers, maar verder ook bij de leerkrachten. Ook voor de participanten en afnemers van het onderwijs moet in de toekomst dergelijke informatieverstrekking blijven doorgaan. Op zijn minst al om de participanten beter toe te rusten voor reële participatie op het lokale en centrale vlak van het onderwijsbeleid. In dat licht werd aan de DVO opdracht gegeven toelichtende brochures uit te werken en dit in overleg met de begeleiding. In dezelfde lijn zal de DVO ook voorzien in een informatief ondersteunend continuum met de opgaande leerlijnen naar ontwikkelingsdoelen en eindtermen toe.

6.2 De leerplannen

De inrichtende machten blijven het recht behouden leerplannen zelf op te stellen en die ter goedkeuring voor te leggen. Die leerplannen moeten voor die goedkeuring duidelijk herkenbaar de ontwikkelingsdoelen en eindtermen omvatten. Wat de verdere opvulling en de methodische verwerking betreft, zijn de inrichtende machten in principe vrij.

De minister veroorlooft zich in dit verband een wens uit te drukken. In het licht van de groeiende decentralisering en deregulering, maar ook in het licht van de concrete school als basis van kwaliteitsbewaking, zouden er in dit verband andere principes van leerplannen kunnen gelden.

Kunnen de leerplannen niet meer de vorm aannemen van een leerplandossier, zodat scholen gestimuleerd worden, zelf

het extra - of ten minste een deel ervan - in te vullen. Een leerplan wordt dan veel meer een begeleidingsinstrument. Tegelijkertijd dient dit instrument dan voor het activeren van de lokale schoolraden en participatieraden. De minister zou het betreuen dat, na het invoeren van een verplicht minimum via de eindtermen, de open blijvende ruimte te strak zou worden ingevuld door centrale leerplannen. De minister zou het op prijs stellen indien iedere school haar leerplan zelf zou ontwikkelen, zij het op basis van de hulp van de koepelorganisatie en hun begeleidingskorps.

6.3 De schoolboeken

In ons land hebben wij een goede traditie van goede (en soms ook minder goede) schoolboeken. In de praktijk is het altijd zo geweest dat schoolboeken een houvast boden voor het concrete werk in de klas. Veel knappe leerkrachten hebben daarin het beste van zichzelf gegeven. De schoolboekenuitgevers vervullen volgens de minister mede een rol in de implementatie van de eindtermen. In de vrije markt van boeken en hulpmiddelen zal er steeds een stimulans zijn tot betere materialen en methoden.

Toekomstige auteurs van schoolboeken moeten voldoende deskundig zijn in het interpreteren van de ontwikkelingsdoelen en eindtermen. Ook hier kan de informatiecel nuttige diensten verrichten. De vraag kan ook worden gesteld of het niet nodig zal zijn scholen bij het aanschaffen van schoolboeken te helpen door voor hen criteria te ontwerpen die aan een goed schoolboek, rekening houdend met de eindtermen en ontwikkelingsdoelen moeten worden gesteld.

6.4 De begeleiding

Een aantal aspecten en inhouden zijn nieuw en verdienen bijzondere aandacht vanuit de begeleiding.

De minister denkt daarbij in de eerste plaats aan de visie op de eindtermen. Het gaat hier om een nieuwe fase in het dynamisch evenwicht tussen de impact van de overheid en die van privé initiatief van de inrichtende machten. Men vindt die visie terug in de algemene toelichting bij de ontwikkelingsdoelen en eindtermen.

De minister heeft evenwel de indruk dat daarmee nog niet veel gedaan werd. Dat blijkt ook uit de informatie die hij daarover uit de informatiecel heeft gekregen. Men kan moeilijk discussiëren en meepraten over eindtermen wanneer men de uitgangspunten erachter niet kent. Er zou dan ook vanuit de begeleiding meer aandacht aan dat aspect moeten worden besteed.

In de tweede plaats denkt de minister aan de leergebiedoverschrijdende voor het basisonderwijs en de vakoverschrijdende eindtermen voor het secundair onderwijs. Uit de maatschappelijke bevraging blijkt dat die bijzonder goed scoren. De minister drukt het eufemistisch uit indien hij zegt dat het werken met die eindtermen een aanpassing van het didactisch handelen op school vraagt. Sociale vaardigheden en leren leren zullen in alle vakken aanwezig moeten zijn, maar ook in projecten, extra-scalaire activiteiten e.d. Vorming tot burgerzin, milieu-educatie en gezondheidsopvoeding zullen in allerlei vakken aan bod kunnen komen, naast opnieuw projecten en buitenschoolse activiteiten. De school als organisatie zal hier op de proef worden gesteld. De school wordt als geheel, voor alle eindtermen maar zeker voor de leergebied-overschrijdende, het platform om ze na te streven en te realiseren. Dit is overigens consequent met de politiek van

decentralisering en meer plaatselijke autonomie die een van de pijlers van mijn beleid is.

De begeleiding en in het secundair onderwijs de vakoverschrijdende begeleiding heeft hier een belangrijke taak te vervullen. Zij moet de scholen helpen om als samenwerkende organisatie zelf invulling te geven aan de overschrijdende eindtermen.

6.5 Initiële opleiding van leraren en hun nascholing

Het ligt voor de hand dat er niet mag worden geaarzeld de beroepsprofielen en de curricula van de lerarenopleiding aan te passen aan de eindtermen. Los gezien van de plannen die de minister heeft om de nascholing functioneel te maken, wenst hij in dit kader toch enkele aandachtspunten kwijt. De Minister van Onderwijs kan prioriteiten bepalen voor de nascholing van de leerkrachten. Wanneer eindtermen belangrijk zijn, ligt het ook voor de hand dat daar ook prioritaire aandacht aan wordt besteed.

Consequent met wat nieuw is, zal de voorkeur gaan naar die eindtermen die voor de leerkrachten niet in hun initiële opleiding (of eventuele nascholing) zaten. Concreet wordt voor de basisschool gedacht aan :

- wereldoriëntatie: de mens, de maatschappij ;
- wereldoriëntatie: technologische opvoeding ;
- functioneel taal- en wiskunde-onderwijs ;
- sociale vaardigheden ;
- leren leren.

Voor het secundair onderwijs denkt de minister voornamelijk aan :

- sociale vaardigheden ;
- leren leren ;
- vorming tot burgerzin ;
- het project algemene vakken voor het leerjaar B en het beroepsvoorbereidend leerjaar ;
- technologische opvoeding.
- geschiedenis.

Wat de andere vakken in het secundair onderwijs betreft, verwacht de minister een vrij vlotte implementatie, omdat de inhoud niet echt nieuw zijn, maar eventueel alleen anders geordend. De respectieve begeleidingskorpsen zijn daarop reeds ingespeeld.

6.6 De controle

Voortdurend wordt ook de vraag gesteld naar de controle op de eindtermen. Zoals bekend is de inspectie daarvoor verantwoordelijk. Die gebruikt daarvoor instrumenten die door de DVO worden ontwikkeld. Er zit dus een logische lijn in het ontwikkelen en evalueren van ontwikkelingsdoelen en eindtermen. De DVO moet er dan ook op toezien dat geest en inhoud van de ontwikkelingsdoelen/eindtermen in die instrumenten vervat zitten.

Ter geruststelling: de inspectie controleert niet het individu al of niet slagen van de leerlingen. Dat blijft de bevoegdheid van de inrichtende macht. Wel zal zij de inspanningen van de school afwegen bij het nastreven en bereiken van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen. Daartoe zal zij de geconstateerde prestaties steeds interpreteren in de kenmerken

van de school als geheel. Er komt dus een heel nieuw systeem van inspectie waarbij het controleren van de ontwikkelingsdoelen en eindtermen steeds wordt geplaatst in de analyse van de school als geheel. Kwalitatieve methoden van inspectie via observatie, gesprekken, documenten, zullen dus tenminste even belangrijk zijn als de kwantitatieve resultaten op examens, toetsen en proeven.

Wanneer het om attituden, sociale vaardigheden, leren leren e.d. gaat, ligt het voor de hand dat de inspectie geen attitude-schalen gaat afnemen. Zij zal nagaan wat men als school gedaan heeft om aan die sociale vaardigheden e.d. te werken.

Wellicht zal ze daarvoor een beroep doen op gesprekken met leerlingen, ouders, inrichtende macht, maar ook op planningsdocumenten en planningsafspraken in de betrokken school.

Terloops, men zal de inspectie ook een zeker respijt moeten gunnen om op die nieuwe ontwikkelingen in te spelen. Ook zij heeft recht op een zekere voorbereidingstijd. Decreet is daarvoor trouwens een rol voorzien voor de Dienst voor Onderwijsontwikkeling.

7. Juridisch kader

Tot slot wenst de minister nog enkele beschouwingen te wijden aan het juridisch kader inzake de bevoegdheden bij de totstandkoming van de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen.

7.1. De procedure

De procedure voor de totstandkoming van de eindtermen ligt vervat in artikel 6bis van de wet van 29 mei 1959 (tot wijziging van sommige bepalingen van de onderwijswetgeving) zoals ingevoegd door het artikel 3, § 2 van het decreet van 17 juli 1991 (betreffende inspectie en pedagogische begeleidingsdiensten).

Dit artikel 6bis voorziet dat de Vlaamse regering de eindtermen bepaalt bij wijze van besluit van de Vlaamse regering op eensluidend advies van de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR). Binnen de maand nadat het besluit verbindend wordt, dient het aan de Vlaamse Raad voorgelegd te worden ter bekrachtiging.

Deze procedure werd vastgelegd door de Vlaamse decreetgever als opperste regelgever binnen de Vlaamse Gemeenschap. Deze decretale procedure bindt dus de Vlaamse regering in haar optreden als uitvoerende macht, dit wil zeggen op het niveau van de besluiten van de Vlaamse regering.

De betekenis van de term „eensluidend” houdt in dat het advies van de VLOR voor de Regering bindend is.

De term „bekrachtiging” dient gelezen te worden in het licht van het artikel 24, § 5 van de Grondwet dat voorschrijft dat de inrichting, erkenning en subsidiëring van het onderwijs door de Gemeenschap geregeld wordt bij wet of decreet.

Eindtermen en ontwikkelingsdoelen verschijnen als fundamentele voorwaarden van erkenning en subsidiëring. Bij de bekrachtiging bekomen ze volkomen decretale gelding en kunnen ze slechts gewijzigd worden voor zover de decreetgever opnieuw tussenkomt.

Bij de bekrachtiging kan de Vlaamse Raad zijn volle grondwettelijke bevoegdheid, als het hoogste representatieve orgaan van de Vlaamse Gemeenschap, uitoefenen. De Vlaamse Raad beoordeelt dan ook soeverein de voorliggende ontwikkelingsdoelen en eindtermen.

Het bekrachtigingsbeding verschijnt aldus als de rechtstreekse toepassing van artikel 24, § 5 van de Grondwet waarbij het duidelijk dient te zijn dat de decreetgever de eindbeslissing treft en de eindverantwoordelijkheid draagt. Aldus is het besluit van de Vlaamse regering van 22 juni 1994 als het ware een voorlopige regeling in afwachting van de decretale bekrachtiging.

7.2. Wijzigingen door de decreetgever

Zoals hoger gesteld is de decreetgever als hoogste regelgever soeverein in zijn beoordeling van het besluit van de regering.

De bekrachtigingsprocedure laat de mogelijkheden van de decreetgever onverkort om het besluit van de regering te wijzigen of aan te vullen dan wel om dit besluit ongewijzigd te bekrachtigen zoals voorgeschreven in artikel 6bis van de Schoolpactwetgeving.

Ter ondersteuning van die opvatting kan gewezen worden op de volgende passages uit een advies van de Raad van State, afdeling wetgeving, uitgebracht op 31 december 1985 en 3 januari 1986, over een ontwerp van wet tot toekenning van bepaalde bijzondere machten aan de Koning (Parl.St., Kamer, 1985-1986, nr. 128/1) :

„De wet tot bekrachtiging van bijzondere-machtenbesluiten is voor de Wetgevende Kamers de gelegenheid om in de door de Koning vastgestelde bepalingen eventueel wijzigingen aan te brengen. Zo is het gegaan bij de aanneming van de wet van 16 juni 1947 houdende bekrachtiging van de koninklijke besluiten getroffen krachtens de wet van 1 mei 1939 en krachtens de wet van 10 juni 1937. De twee wetsontwerpen die ontstaan hebben gegeven aan de wetten van 6 december 1984 tot de bekrachtiging van de koninklijke besluiten vastgesteld ter uitvoering van de wet van 6 juli 1983 tot toekenning van bepaalde bijzondere machten aan de Koning zijn aanleiding geweest voor het indienen van heel wat amendementen waarvan sommige, die overigens niet aangenomen werden, ertoe strekten de krachtens de bijzondere machten uitgevaardigde besluiten in een of ander artikel te wijzigen.“(p.14)

„Zoals de Raad van State heeft beklemtoond in zijn advies van 18 mei 1983, brengt een wet waarbij bijzondere machten werden toegekend geen onderbreking in de werking van de Wetgevende Kamers: zij verhindert hen geenszins een wet aan te nemen die de machtigingswet opheft, of wetten aan te nemen die materies regelen waarvoor de bijzondere machten zijn bedoeld. Zij belet de Wetgevende Kamers ook niet de Regering op het stuk van de uitoefening van die machten te controleren.“(p.24)

7.3. Initiatiefrecht van de regering bij wijzigingen

De regering kan als uitvoerende macht en als gemachtigde binnen het artikel 6bis van de Schoolpactwet, gelet op de decretale gelding van de bewoordingen „op eensluidend advies” van de Vlaamse Onderwijsraad” niet afwijken van het door de VLOR voorgestelde. Ze zou slechts de mogelijkheid hebben het advies terug te sturen naar de VLOR dan wel het onverkort voor te leggen aan de Vlaamse Raad, dit laatste wat

ze in casu deed. De procedure van artikel 6bis bindt de regering op het niveau van uitvoerende macht.

Op het niveau van de decreetgevende macht is de Vlaamse Raad soeverein. Precies gelet op de hoge legitimiteit verschijnt deze macht als ongebonden zelfs tegenover eerdere machtigingsdecreten.

Op dit niveau van decretale regelgeving heeft elke tak van de decreterende macht (de leden van de Vlaamse Raad en de regering) het amenderings- en splitsingsrecht (artikels 17, 18 en 39 Bijzondere Wet van 8.880)

Concreet houdt dit in dat de regering de door de VLOR voorgestelde eindtermen en ontwikkelingsdoelen niet autonoom kan wijzigen bij wijze van regeringsbesluit zonder eensluitend voorstel van de VLOR, doch enkel de Vlaamse Raad kan verzoeken bij wijze van amendement soeverein te oordelen over een wijziging. Het is aan de Vlaamse Raad dit amendement al dan niet aan te nemen.

7.4. Betekenis van eensluitend advies en bekrachtiging door de regering

De ter bekrachtiging voorliggende eindtermen en ontwikkelingsdoelen werden door de regering vastgelegd op eensluitend advies van de VLOR zoals uitgebracht op 10 mei 1994, bij besluit van de Vlaamse regering van 22 juni 1994 (tot bepaling van de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen van het kleuter- en lager onderwijs). De door de VLOR voorgestelde ontwikkelingsdoelen en eindtermen werden ongewijzigd en onverkort door de regering in haar besluit opgenomen. Aldus werd voldaan aan de procedurele voorschriften van het artikel 6bis van de Schoolpactwet.

Dit besluit met in bijlage de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen werd in het Belgisch Staatsblad gepubliceerd op 1 september 1994. Ten deze kan herinnerd worden aan artikel 190 van de Grondwet dat bepaalt dat een regeringsbesluit slechts verbindend is na publikatie in het Belgisch Staatsblad.

Bij beslissing van 22 juni 1994 belastte de Vlaamse regering de Minister bevoegd voor het Onderwijs tot het indienen bij de Vlaamse Raad van een ontwerp van decreet houdende de bekrachtiging van voormeld besluit van de Vlaamse regering van 22 juni 1994.

De Minister bevoegd voor het Onderwijs diende op 5 september 1994 dit ontwerp van decreet in bij de Vlaamse Raad.

Op 1 juni 1994 werd aan de Raad van State, afdeling wetgeving, advies gevraagd over het voorontwerp van decreet. Dit voorontwerp van decreet voorzag in zijn artikel 2 en de bijlage de volledige opname van de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen.

Het advies van de Raad van State, afdeling wetgeving, uitgebracht op 7 juni 1994 over dit voorontwerp van decreet (zie stuk 583, nr. 1, p. 366) meer bepaald over artikel 2 vermeldt het volgende:

„Aangezien de eindtermen zijn bepaald bij een formeel besluit van de Vlaamse regering, komt die bekrachtiging van de eindtermen neer op een bekrachtiging van dat besluit.

Mede gelet op de in artikel 6bis van de wet van 29 mei 1959 gebruikte terminologie, stelle men artikel 2 derhalve als volgt:

„Art.2. Het besluit van de Vlaamse regering van (...) tot bepaling van de eindtermen van het gewoon kleuter- en lager onderwijs wordt bekrachtigd”.

Indien op die suggestie wordt ingegaan en het besluit van de Vlaamse regering te voren is bekendgemaakt, is het niet nodig de bijlage die reeds een integrerend deel uitmaakt van het besluit, nogmaals als bijlage aan het decreet toe te voegen.”

Dit advies werd volledig geëerbiedigd in het ontwerp van decreet.

In die omstandigheden is het niet meer nodig noch in het decreet, noch in een bijlage van het decreet de bekrachtigde eindtermen en ontwikkelingsdoelen op te nemen.

7.5. Regeringsamendement zwemmen

De Vlaamse regering keurde op 22 juni 1994 een ontwerp van amendement op het ontwerp van decreet goed waarbij de eindterm „lichamelijke opvoeding” nr. 1.32 vervangen wordt door volgende tekst: „voelen zich veilig in het water en kunnen zwemmen.”.

Zij machtigde de Minister bevoegd voor het Onderwijs dit amendement in te dienen bij de Vlaamse Raad.

Legistiek zou dit amendement mits goedkeuring door de Vlaamse Raad kunnen ingepast worden in voornoemd artikel 2 waarbij gestipuleerd wordt dat het besluit van de Vlaamse regering bekrachtigd wordt „mits de eindterm „lichamelijke opvoeding” nr. 1.32 vervangen wordt door de volgende tekst: „voelen zich veilig in het water en kunnen zwemmen.”.

B. Vragen en opmerkingen van de leden, met antwoord van de minister

1. Het advies van de Raad van State

Een lid merkt op dat het advies van de Raad van State grotendeels het standpunt van de minister over het amenderingsrecht van de Vlaamse Raad op voorliggend ontwerp van decreet volgt (cf. supra). Zij is van mening dat dit advies, dat zoals gezegd het amenderingsrecht van de Vlaamse Raad bevestigt, indruist tegen de geest van het decreet van 17 juli 1991 betreffende inspectie en pedagogische begeleidingsdiensten. Dit decreet heeft de verantwoordelijkheid voor de redactie van de eindtermen duidelijk bij de VLOR willen leggen. Zij is dan ook van mening dat het voorliggend advies het vertrouwensbeginsel als een van de belangrijkste pijlers van behoorlijk bestuur ondermijnt.

Een andere spreker kan zich wel volmondig bij het advies van de Raad van State aansluiten. Aangezien de Vlaamse Raad uiteindelijk politiek verantwoordelijk is voor de eindtermen, dient hij ook het amenderingsrecht te behouden.

De minister is van mening dat het advies van de Raad van State méér is dan een louter juridisch advies : aan het advies zit ook een politiek luik vast, de stelling namelijk dat de Vlaamse Raad zich als decreetgever niet kan laten binden. De minister kan de eerste spreker echter volgen in haar redenering, en hij stelt dan ook dat de Vlaamse Raad zijn amenderingsrecht met een zekere terughoudendheid moet hantieren. In dat geval wordt het vertrouwensbeginsel waarvan sprake niet geschonden. Het kan echter niet de bedoeling zijn

dat de Vlaamse Raad in dit dossier zijn amenderingsrecht volledig uitput.

2. Het principe en het concept van de eindtermen

— Een lid geeft volgende toelichting bij de visie van haar partij op het principe en het concept van de eindtermen.

Zij herinnert er in de eerste plaats aan dat het concept van de eindtermen, zoals het is ingeschreven in het decreet van 17 juli 1991 betreffende inspectie en pedagogische begeleidingsdiensten, is ontworpen en gerealiseerd onder leiding van wijlen minister Daniël Coens. De visie die ten grondslag ligt aan het decreet - waarbij door delegatie aan de school van de bevoegdheid om diploma's en getuigschriften uit te reiken de maatschappelijke verantwoordelijkheid van de school wordt versterkt en een nieuwe wijze van kwaliteitsbewaking door de overheid wordt geïntroduceerd - is die van een christen-democratisch project,

Concreet naar onderwijs toe is de partij van de spreker van mening dat het beleid gericht moet zijn op het activeren en versterken van de vele verantwoordelijkheden : de overheid heeft tot taak op verantwoorde wijze het aanbod van een verscheidenheid aan onderwijs- en opvoedingsprojecten mogelijk te maken en de samenhang van het onderwijsbestel te garanderen. Zonder te raken aan de eigenheid van het verstrekte onderwijs en met eerbiediging van de pedagogische vrijheid, moet de overheid waken over de kwaliteit van de onderwijs- en vormingsactiviteiten en objectieve normen vaststellen voor de subsidiëring en erkenning.

De vrijheid van onderwijs is voor de partij van de spreker van essentieel belang, maar deze vrijheid kan en mag geen totaal onbegrensde vrijheid zijn : aangezien onderwijs dient bij te dragen tot het in stand houden, het versterken en het vernieuwen van de globale samenleving, kunnen er door de samenleving - wanneer zij voorziet in gelijke middelen voor de uitbouw van onderwijsinstellingen - voorwaarden worden gesteld waaraan een school dient te voldoen.

Vanuit de samenleving worden er zowel minimum-voorwaarden als grenzen voor de vrijheid van onderwijs opgelegd : de overheid heeft, als emanatie van de Gemeenschap, de plicht na te gaan of aan deze minimum-voorwaarden is voldaan om in aanmerking te komen voor erkenning of subsidiëring.

De grondwettelijk gewaarborgde vrijheid van onderwijs verleent aan de inrichtende machten het recht vrij het lessenrooster in te vullen, leerplannen uit te werken en een pedagogisch project uit te voeren ; de Gemeenschap bepaalt evenwel de minimum-verwachtingen die vertaald worden in decretaal vastgelegde minimumlessenroosters en vooropgestelde eindtermen en het is de overheid die - als emanatie van de Gemeenschap - via de inspectie nagaat of de eindtermen en de minimumlessenroosters worden nageleefd. Uit dit laatste vloeit de al of niet erkenning van de onderwijsinstelling voort. Het begrip „eindtermen” verwijst naar de concrete doelstellingen die door de meerderheid van de leerlingen moeten worden bereikt. Dit betekent dat ze geformuleerd worden vanuit de verwachting dat het om kwaliteiten inzake kennis, inzicht en attitudes gaat die wenselijk worden geacht voor de meerderheid van de leerlingen en die het uitreiken van van rechtswege geldende studiebewijzen wettigen. Het is voor de christen-democraten echter belangrijk dat een leerplan en een opvoedingsproject, die - overeenkomstig de pedagogische vrijheid - door de onderwijsinrichters en partici-

panten worden ingevuld, veel rijker zijn en veel meer bevatten dan de loutere minimumdoelstellingen.

De partij van de spreker gaat akkoord met de invulling van de nieuwe relatie tussen overheid en inrichtende machten : de overheid laat immers uitdrukkelijk aan de inrichtende machten - die verantwoordelijk blijven voor de leerplannen - de vrijheid om binnen hun pedagogisch project naast de eindtermen nog andere doelstellingen voorop te stellen en na te streven - en uiteraard ook om zelf pedagogische methoden te bepalen. De scholen zullen voortaan bevoegd zijn om zelf getuigschriften uit te reiken. De overheid wenst daartegenover het bereiken van minimumdoelstellingen te controleren door middel van eindtermen. Het is van wezenlijk belang dat de eindtermen goed geïntegreerd worden in de leerplannen, maar dat zij ook herkenbaar aanwezig zijn in de leerplannen : hierop moet door de Vlaamse regering bij het goedkeuren van de leerplannen worden toegezien.

Wat de implicaties van de eindtermen op de rechtszekerheid van de leerlingen betreft, herinnert de partij van de spreker er aan dat eindtermen worden geformuleerd als een opdracht voor de school. Artikel 6bis, § 1 van de Schoolpactwet is bovendien zeer duidelijk : het gaat in hoofde van de school om een resultaatsverbintenis en geen inspanningsverbintenis. De individuele beoordeling van de leerling behoort ten volle toe aan de klasseraad of een hieraan gelijkgesteld orgaan, die nagaat of de leerling zowel de eindtermen als de andere in het leerplan opgenomen doelstellingen bereikt. In dit verband is een goed uitgewerkt schoolreglement het instrument bij uitstek om de contractuele band tussen ouders en school duidelijk vast te stellen.

Vanuit de bekommernis dat onderwijs een waardenvormende opdracht heeft, zijn de vakoverschrijdende eindtermen van fundamenteel belang. Meer nog dan de vakgerichte eindtermen moeten de vakoverschrijdende eindtermen toelaten dat de scholen hun eigenheid als een belijdenis, als een oproep het hele schoolgebeuren laten doordesemen. Juist via schoolprojecten rond deze vakoverschrijdende eindtermen zal de pedagogische eigenheid van iedere school beter aan bod komen en zichtbaar zijn.

Via de eindtermen - en bij uitstek de vakoverschrijdende eindtermen - betreedt men het terrein van de attitudes. Waarschijnlijk is een strikte afbakening nooit haalbaar. Omwille van het feit dat attitudevorming nooit waarde vrij is, betreedt de overheid hierdoor het domein dat tot de pedagogische vrijheid van de inrichters van onderwijs behoort. Vandaar dat de CVP erop aandringt dat de overheid zich dan ook terughoudend opstelt en ten volle de pedagogische vrijheid van de school respecteert.

— Een andere spreker beklemtoont dat ook zijn fractie zich volmondig achter het concept van de eindtermen kan scharen. Dit onder meer vanuit de overweging dat de overheid veel middelen ter beschikking stelt van het onderwijs, en dat het dan ook evident is dat de overheid minimumvereisten aan het onderwijs mag stellen. Een tweede spreker sluit zich hierbij aan.

— Een lid merkt op dat de maatschappij aan een zeer snel tempo evolueert, en dat van het onderwijs verwacht wordt dat het snel op deze evoluerende maatschappelijke context inspeelt. Dit betekent dat de eindtermen continu geëvalueerd en aangepast moeten worden, en hij vraagt zich af hoe dit concreet zal gebeuren. Dezelfde spreker herhaalt dat hij de term „eindtermen” niet erg genegen is, en dat hij de voorkeur geeft aan „kerndoelen”. Hij vraagt tevens of er een minimum

schaalgrootte van de scholen is vereist om de eindtermen te kunnen realiseren.

— De minister geeft volgende korte commentaar.

Hij is het er in de eerste plaats mee eens dat het decreet van 17 juli 1991 een zeer innoverend en toekomstgericht decreet is, dat nog tot diep in de twintigste eeuw zijn stempel op het Vlaams onderwijsgebeuren zal drukken. Hij durft zelfs gewagen van een „trendsetter”, ook in Europees perspectief. Persoonlijk heeft de minister dit decreet qua visie en filosofie steeds een schitterend initiatief gevonden. Met de eindtermen wordt een van de basisconcepten van dit decreet vertaald naar de dagelijkse onderwijspraktijk.

De minister kan zich ook achter de idee van een schoolreglement als middel om de contractuele band tussen ouders en school vast te stellen scharen.

De minister is het er mee eens dat het onderwijs en dus ook de eindtermen op de snel veranderende maatschappelijke context moeten inspelen. Evaluatie van de eindtermen om de vijf jaar is dan ook voor de hand liggend.

3. De vraag om „vrijstelling” vanwege bepaalde scholen

Een spreker stelt dat vooral de hoorzitting met de Steiner-scholen (cf. Bijlage 1) een grote indruk op haar fractie ervan gemaakt. Zij stelt dat deze hoorzitting haar fractie ervan heeft overtuigd dat ontheffing van eindtermen die afwijken van het eigen pedagogisch project mogelijk moet zijn. De spreker voegt er echter onmiddellijk aan toe dat dergelijke afwijking slechts mogelijk mag zijn binnen bepaalde grenzen.

Andere leden sluiten zich hierbij aan. Zij stellen dat in dit verband het advies van de DVO en de VLOR ingewonnen moet worden, en dat in de procedure tot vrijstelling de Vlaamse Raad zijn inbreng moet hebben.

De minister antwoordt dat hij dit pleidooi voor vrijstelling van de eindtermen niet zal steunen, en dat hij er zich zelfs actief tegen zal verzetten. Alle scholen hebben de kans gekregen om op actieve en positieve wijze mee te werken aan de totstandkoming van de eindtermen, en nu dienen alle scholen er zich aan te onderwerpen. Indien de decreetgever voorziet dat scholen onder bepaalde, zelfs stringente voorwaarden, de mogelijkheid kunnen krijgen om van (een)(de) eindterm(en) vrijgesteld te worden, haalt de Vlaamse Raad het „paard van Troje”, binnen en zal het concept van de eindtermen binnen de kortste keren uitgehold worden. Volgens de minister zal dit er ook toe leiden dat Vlaanderen steeds meer onder druk zal komen te staan om in plaats van eindtermen controle uit te oefenen via centrale examens. Vanuit de OESO komen er in dit verband steeds meer duidelijke signalen.

4. Enkele inhoudelijke bemerkingen

— Een lid formuleert volgende bedenkingen bij de voorliggende eindtermen.

Zij betreurt in de eerste plaats dat de idee van eenheid van kleuter- en lager onderwijs - uitgedrukt in de term „basisonderwijs” - hier verlaten wordt : kleuter- en lager onderwijs worden als duidelijk gescheiden niveaus beschouwd.

Ook de idee van vakoverschrijdend onderwijs wordt gedeeltelijk verlaten. In het concept van de eindtermen worden de verschillende vakken te veel als doel op zichzelf be-

schouwd. Zij meent dat hier een unieke kans wordt gemist om het vakoverschrijdend onderwijs te promoten.

Vervolgens betwijfelt de spreker of de eindtermen wel kwaliteitsbevorderend zullen zijn. Zij vreest enerzijds dat vele scholen de minimumdoelstellingen als maximumdoelstellingen zullen beschouwen, anderzijds vraagt zij zich af of de scholen nog wel ruimte zullen hebben om eigen accenten in het onderwijsaanbod te leggen. Tenslotte vreest zij dat het strenge stramien van de eindtermen demotiverend zal werken voor de leerkrachten en dat ook de creativiteit van leerlingen en leerkrachten aan banden wordt gelegd.

Wat de idee van eenheid van kleuter- en lager onderwijs betreft, antwoordt de minister dat deze idee niet wordt prijsgegeven. In gans het concept van de eindtermen voor het basisonderwijs ligt de nadruk op de continuïteit tussen kleuter- en lager onderwijs.

De minister is het er ook niet mee eens dat het concept van de eindtermen in de praktijk kwaliteitsverlagend zal werken. Uiteindelijk zal veel afhangen van de mensen die het concept op het veld vorm zullen moeten geven, maar dit geldt ook voor het huidige systeem van onderwijs. Ook nu zijn er duidelijk kwalitatieve verschillen tussen de scholen. De spreker repliceert dat de kwaliteit alleszins niet gegarandeerd kan worden indien niet op korte termijn werk wordt gemaakt van de opleiding en bijscholing van de leerkrachten, wat op zijn beurt mensen en middelen veronderstelt. Hierin kan de minister het lid wel volgen (cf. infra, 5.).

Tenslotte is de minister het er ook niet mee eens dat het concept van de eindtermen de creativiteit zou aantasten. Hij is er integendeel van overtuigd dat het concept van de eindtermen leerkrachten en leerlingen juist voor nieuwe uitdagingen zal stellen.

— Een andere spreker kan vooral appreciëren dat de ontwerpers van de voorliggende eindtermen er in geslaagd zijn concreet gestalte te geven aan de uitgangspunten die belangrijk zijn voor het onderwijsgebeuren. Zo hebben de eindtermen een verplichtend karakter en maken ze duidelijk wat de kinderen via de school moeten kennen en kunnen. De eindtermen zijn ambitieus, maar volgens de spreker mag het basisonderwijs een grote ambitie hebben.

Niettemin leven bij dezelfde spreker nog enige reserves tegenover de voorliggende eindtermen. Zo is het voor hem niet duidelijk of alle eindtermen van eenzelfde niveau zijn, of bepaalde eindtermen daarentegen prioritair zijn. Hij vraagt zich tevens af of de eindtermen een einde zullen stellen aan de overbevraging van de school. De spreker is van mening dat voor wat de vakoverschrijdende eindtermen betreft, de term „ontwikkelingsdoelen” beter aan de verwachte doelstellingen beantwoordt dan de term „eindterm”, en hij verwijst in dit verband naar de discussie over de terminologie (cf. supra). Vervolgens is de spreker van mening dat er in de concrete uitwerking van de eindtermen een vervloeiing tussen het inhoudelijke en het methodologische is opgetreden : het aange-reikte instrumentarium is voor bepaalde eindtermen tegelijkertijd determinerend voor de inhoud die aan deze eindtermen gegeven kan worden. Tenslotte is de spreker van mening dat het debat met leerkrachten, inrichtende machten en ouders niet diepgaand genoeg is geweest.

Hieruit besluit de spreker dat het aangewezen is om bepaalde aspecten van de voorliggende tekst nogmaals aan een kritisch onderzoek te onderwerpen. Hij verwijst in dit verband naar Nederland, dat momenteel zijn „kerndoelen” eveneens in heroverweging neemt. Concreet suggereert de

spreker dat de Commissie aan de VLOR een aantal inhoudelijke en vormelijke opmerkingen en vragen bij de voorliggende eindtermen voor zou leggen. Op basis van dit overleg met de VLOR kunnen dan concrete wijzigingen aan de teksten voorgesteld worden. De spreker legt er echter de nadruk op dat zijn voorstel geen voorstel tot afstel is. Hij is overtuigd van de waarde en het belang van de eindtermen, maar juist daarom moet de Commissie waken over een zo fijn mogelijke definiëring ervan. De spreker voegt er nog aan toe dat de eindtermen het uitgangspunt kunnen vormen voor een verdergaande en diepgaande vernieuwing van het basisonderwijs. Hij denkt in dit verband aan de nascholing en de leerplannen die er na de eindtermen volledig anders uit zullen zien.

— Andere sprekers zijn eveneens van oordeel dat de term „ontwikkelingsdoelen” beter aan de verwachtingen inzake attitudevorming en vakoverschrijdend leren beantwoordt dan de term „eindtermen”.

— De minister kan met deze laatste suggestie instemmen. Hij voegt eraan toe dat de voorziene controle op deze „eindtermen” feitelijk een controle op „ontwikkelingsdoelen” is, wat de stelling van de Commissie nog kracht bijzet.

Wat de diepgang van het maatschappelijk debat betreft, stelt de minister dat dit debat niet geminimaliseerd mag worden. Vlaanderen heeft op het vlak van de debatacultuur nog weinig ervaring, en bovendien wekt overleg over het basisonderwijs traditioneel minder discussie los dan voor het secundair onderwijs het geval is.

Vervolgens stelt de minister dat er wel degelijk sprake is van eindtermen van verschillend niveau. Niet alle eindtermen zijn even prioritair. Ze zijn ook niet alle even concreet geformuleerd. Een minder concrete eindterm geeft een veel grotere vrijheid in uitvoering dan een concrete.

De eindtermen zullen niet automatisch een einde stellen aan de overbevraging van het onderwijs, maar anderzijds bieden zij de scholen een duidelijke houvast om aan terreinafbakening te doen. De minister is van mening dat de scholen zich mogen afzetten tegen de overbevraging, en dat van de ouders een grotere inbreng in het opvoedingsproces verwacht mag worden.

Het gevaar van vervloeiing tussen het inhoudelijke en het methodologische is inderdaad reëel, maar volgens de minister zijn de netten ter zake zeer attent en zullen die er wel over waken dat zich op dit vlak geen problemen zullen voordoen.

De minister waarschuwt er voor om de Nederlandse „kerndoelen” als hét na te streven voorbeeld te beschouwen. Deze kerndoelen waren in hun eerste versie té vaag geformuleerd en de Commissie die momenteel aan de herziening van de kerndoelen werkt, verwijst op haar beurt naar de Vlaamse eindtermen als na te streven voorbeeld.

5. De implementatie in het concrete onderwijsgebeuren

Een lid legt de nadruk op het belang van een goede implementatiestrategie van de eindtermen. De introductie van het eindtermenconcept in het onderwijs is een grote verandering die rechtstreeks ingrijpt in de kwaliteitsbewaking van het onderwijs. Omwille van het belang en de omvang van de vernieuwing is een goede implementatiestrategie onontbeerlijk. De verschillende actoren op het onderwijsveld moeten op een grondige manier worden voorbereid. Dit geldt in het bij-

zonder voor de leerkrachten, de directies, de leerplanmakers, de inspecteurs, de pedagogische begeleiders en de ouders.

Een andere spreker sluit hierbij aan en merkt op dat in bepaalde netten momenteel nog geen leerplannen en leerboeken beschikbaar zijn die gebaseerd zijn op het concept van de eindtermen. De leerkrachten op het veld, noch de leraren-in-opleiding zijn met het concept eindtermen en de concrete gevolgen ervan voor het onderwijsgebeuren vertrouwd. Hiermee wordt volgens het lid een grote hypotheek op het succes van het concept-eindtermen gelegd, en zij vraagt dan ook welke timing de minister voorziet voor de concrete implementatie van het concept „eindtermen” in het concrete onderwijsgebeuren.

Een derde spreker formuleert analoge bedenkingen.

De minister is het er volmondig mee eens dat het welslagen van het concept van de eindtermen niet gegarandeerd kan worden indien het veld - leerkrachten én directies - niet tijdig en in voldoende mate voorbereid is. Hij beklemtoont dan ook dat de datum van inwerkingtreding van de eindtermen afhankelijk gemaakt zal worden van deze implementatie-operatie. Op dit punt is de minister bereid tot een grote flexibiliteit. Hij voegt er nog aan toe dat het ook van wezenlijk belang is dat de ouders in voldoende mate ingelicht worden over de nieuwe vorm van onderwijs. In dit verband is het ook aangewezen dat de voorliggende teksten in een meer toegankelijke vorm ter beschikking van het brede onderwijsveld gesteld zouden worden. Ook dit zou de implementatie ten goede komen.

De minister voegt er wel aan toe dat de leerkrachten wellicht niet lang op leerplannen zullen moeten wachten. In de diverse netten is men reeds volop bezig met het redigeren van nieuwe leerplannen. DVO en VLO-R beraden zich momenteel over de geschikte implementatie-strategie - timing, kostprijs e.d. - en het is de bedoeling dat hierover op korte termijn rapport wordt uitgebracht.

6. De controle

Een lid stelt dat er in het onderwijsveld nog heel wat onduidelijkheid bestaat over de rol van de inspectie bij de controle op de eindtermen. Daarom wordt er op aangedrongen dat er werk wordt gemaakt van het uitwerken van een werkingsreglement voor het functioneren van de inspectie. In dit reglement moet ten minste een procedure van verhaalrecht voor de scholen worden opgenomen tegen een advies van de inspectie. De spreker wijst er tevens op dat de controle op de vakoverschrijdende eindtermen zal gebeuren via de globale doorlichting van de school door de inspectie. Dit onderdeel van de controle zal evenwel met andere instrumenten moeten geschieden dan voor de vakgerichte eindtermen.

Een ander lid is van mening dat de controle op de realisatie van de ontwikkelingsdoelen en eindtermen de achillespees van het voorliggend document vormt. Zij vraagt zich bijvoorbeeld af welke meetinstrumenten en meetmethodes gehanteerd zullen worden om attitudevorming te evalueren.

De minister antwoordt dat de inspectie momenteel aan een deontologische code werkt. Op vraag van de minister zullen ook de pedagogische begeleidingsdiensten dergelijke code ontwerpen, waarbij het de bedoeling is dat beide codes op elkaar afgestemd worden. Hierbij dient er wel op gewezen dat de pedagogische begeleidingsdiensten onder de verantwoordelijkheid van de verschillende onderwijsnetten vallen, terwijl de inspectie onder de rechtstreekse bevoegdheid van de Minister van Onderwijs ressorteert. De minister wijst er terloops

op dat hij vanuit het veld weinig bemerkingen krijgt over de werking van de inspectie, integendeel, deze wordt algemeen gewaardeerd, maar dat er in alle netten groot ongenoegen bestaat over de werking van de pedagogische begeleidingsdiensten. Deze diensten trachten blijkbaar de rol van de vroegere inspecteurs - toestand voor de inwerkingtreding van het decreet van 17 juli 1991 - over te nemen, wat alleszins niet de bedoeling kan zijn.

Wat de meetinstrumenten voor moeilijk kwantificeerbare eindtermen betreft, antwoordt de minister dat de pedagogische wetenschap hier wel degelijk zijn - niet-Cartesiaanse - instrumenten voor heeft. De minister is wel van mening dat er in dit verband genoeg ruimte voor evaluatie van het doorlichtingsverslag door enerzijds directies en leerkrachten en anderzijds de inspectie voorzien moet worden.

Hierop aansluitend vraagt een lid of er voor de scholen in een verhaalprocedure zal worden voorzien.

C. Voorlopige conclusie

Op basis van de algemene bespreking en de resultaten van de hoorzittingen kunnen alle aanwezige fracties zich in principe achter de voorliggende teksten van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen scharen. Niettemin bestaat er tussen de verschillende fracties een consensus om bepaalde aspecten van de voorliggende teksten terug in overweging te nemen. De concrete bedenkingen kunnen als volgt samengevat worden :

1) Alle aanwezige fracties willen een gesprek over vrijstelling van eindtermen. Bepaalde scholen - in casu de methodescholen - zouden eventueel vrijgesteld kunnen worden van eindtermen die afwijken van het eigen pedagogisch project. Alle fracties zijn het erover eens dat deze afwijking slechts onder zeer stringente voorwaarden en na advies van de VLOR en de DVO, eventueel zelfs de Vlaamse Raad, verleend kan worden.

2) Er bestaat consensus over het invoeren van ontwikkelingsdoelen voor attituden en vakoverschrijdende eindtermen. Eindtermen moeten „behaald” worden, terwijl ontwikkelingsdoelen „nagestreefd” moeten worden. Deze term beantwoordt beter aan de vereiste doelstelling dan „eindterm”.

3) Er is eveneens consensus over een meer passende plaats voor „Vlaanderen” in de eindtermen. Momenteel staan de teksten te veel in het teken van „België” en „wereldoriëntatie” terwijl de „Vlaamse identiteit” niet aan bod komt.

4) Een lid meent dat de sterk abstraherende benadering van het kleuteronderwijs opnieuw bekeken zou moeten worden.

De minister herhaalt dat hij een absoluut tegenstander is van de eerste vraag, maar dat hij zich niet zal verzetten tegen de twee volgende suggesties.

Verscheidene leden dringen erop aan dat advies van de VLOR gevraagd zou worden alvorens tot amendering over te gaan.

De minister, hierin gesteund door een bepaalde fractie, pleit voor informeel overleg met de VLOR. Indien een formeel advies gevraagd wordt, wordt de procedure van artikel 6bis van de wet van 29 mei 1959 zoals gewijzigd bij decreet van 17 juli 1991 terug in gang gezet, en moeten de teksten terug ter goedkeuring aan de Vlaamse regering voorgelegd worden. Dergelijke procedure zou de eindtermen op de

lange baan schuiven, en zou bovendien niet beantwoorden aan de geest van het inspectiedecreet van 17 juli 1991 : eenmaal de VLOR zijn eensluidend advies gegeven heeft, ligt de politieke verantwoordelijkheid voor de goedkeuring, resp. de bekrachtiging van de eindtermen bij de Vlaamse regering, resp. de Vlaamse Raad.

De minister voegt er nog aan toe dat de vraag tot afwijking van de eindtermen uitvoerig aan bod is gekomen bij de voorbereidende besprekingen in de VLOR, en dat de VLOR de mogelijkheid tot afwijking niet steunt. Wat de methodescholen betreft, zijn enkel de Steinerscholen vragende partij. De Freinet-scholen hebben hun schriftelijke goedkeuring aan de teksten gegeven.

Een lid stelt dat haar fractie geen verdragingsmanoeuvres in gang wil zetten, maar dat zij de principiële discussie over de werkwijze die gevolgd dient te worden bij eventuele amendering zeer belangrijk vindt, ook en vooral naar de toekomst toe. Zij blijft dan ook aandringen op een formeel advies van de VLOR over alle door de Commissie naar voor geschoven punten. Volgens haar kan de Voorzitter van de Vlaamse Raad steeds het advies vragen van de VLOR, zonder dat men hiermee in de procedure van artikel 6bis van het inspectiedecreet vervalt. In een volgende fase kan dan geamendeerd worden.

Een ander lid sluit hierbij aan. Volgens hem is vrijblijvend advies van de VLOR mogelijk. De procedure van artikel 6bis van het inspectiedecreet hoeft niet noodzakelijk terug in gang gezet te worden.

De minister repliceert dat indien de VLOR formeel bij de besprekingen wordt betrokken, de procedure van artikel 6bis wel degelijk terug in gang wordt gezet. Volgens hem moet voor het informele overleg met de VLOR gekozen worden. Dit betekent dat de Commissie aan de minister, bijgestaan door de VLOR en de DVO, een aantal vragen en opmerkingen voorlegt waarbij de minister het antwoord bij delegatie overlaat aan DVO en VLOR. Op basis van dergelijk gesprek kunnen VLOR en DVO een aantal teksten voorbereiden die dan als basis voor amendering in de Commissie kunnen dienen.

De voorzitter besluit dat het aangewezen is in de schoot van de Commissie een beperkte werkgroep op te richten die, in samenspraak met DVO, VLOR en de administratie van de Vlaamse Raad, de te volgen procedure zal vastleggen. De Commissie stemt hiermee in, en binnen de schoot van de Commissie wordt een werkgroep met een vertegenwoordiger van elke erkende fractie, VLOR en DVO opgericht die op woensdag 26 oktober 1994 een werkvergadering zal organiseren. De minister kan zich hierbij aansluiten.

D. Herneming van de bespreking

Op voorstel van de commissievoorzitter vat de voorzitter van de beperkte werkgroep de besluiten van de werkzaamheden van deze werkgroep als volgt samen.

Wat de inhoud betreft, waren alle fracties het erover eens dat de tekst van de eindtermen op twee belangrijke punten gewijzigd zou moeten worden. De werkgroep vraagt in de eerste plaats dat de eindtermen voor attitudes en vakoverschrijdende vakken gewijzigd zouden worden in „ontwikkelingsdoelen”. Op deze manier krijgen de scholen meer vrijheid en meer ruimte om het eigen pedagogisch project ruimte te geven, waarmee meteen beantwoord wordt aan de vraag van één fractie om de scholen die dit wensen vrij te stellen

van de eindtermen. Daarnaast bestond er consensus om in een aantal eindtermen duidelijk naar „Vlaanderen” te verwijzen.

Wat de procedure betreft, bestond er geen eensgezindheid in de werkgroep. Een bepaalde fractie, hierin gesteund door de vertegenwoordigers van de VLOR, was van mening dat de minister het besluit van de Vlaamse regering betreffende de eindtermen en het ontwerp van decreet betreffende de eindtermen weer in moet trekken, waarna de procedure van artikel 6bis van het inspectiedecreet opnieuw in gang gezet wordt : de VLOR legt na eensluidend advies een nieuwe tekst voor aan de Vlaamse regering, die deze vervolgens ter bekrachtiging aan de Vlaamse Raad voorlegt. Andere fracties waren van mening dat de Vlaamse Raad de voorgestelde wijzigingen kan aanbrengen via amendement. In hun visie kan de VLOR op informele wijze bij de amendering betrokken worden.

Ingaande op deze voorstellen van de werkgroep, stelt de minister dat voor hem twee bekommernissen centraal staan : in de eerste plaats het feit dat geen „ping-pong” spel begonnen mag worden tussen VLOR en parlement, in de tweede plaats het feit dat de voorliggende tekst niet op ondoordachte wijze geamendeerd mag worden.

Vervolgens formuleert de minister volgend compromisvoorstel. In een eerste faze zou de Commissie samenkomen om uitsluitsel te krijgen over de concrete voorstellen tot amendering. Enkel die voorstellen die over een meerderheid in de Commissie beschikken, zouden voor aanpassing in aanmerking komen. Vervolgens worden de geselecteerde voorstellen tot aanpassing doorverwezen naar een technische werkgroep bestaande uit een afvaardiging van de Commissie, de VLOR en de DVO die deze voorstellen tot tekstwijziging zou omzetten in concrete amendementen. Tot slot zouden deze amendementen door de raadsleden formeel ingediend worden en in de Commissie ter bespreking voorgelegd worden. Op deze manier ligt de politieke verantwoordelijkheid volledig bij de Commissie, terwijl de inbreng van DVO en VLOR in de werkgroep de technische uitvoerbaarheid garandeert.

Een lid is deze werkwijze niet ongenegen, maar zij herhaalt dat zij een formeel advies van de VLOR over de amendementen wenst. Zij is van mening dat de optie om de term ontwikkelingsdoelen te introduceren een zeer verregaande aanpassing van het oorspronkelijk concept van de eindtermen betekent, en dat dit impliceert dat de voltallige VLOR zich opnieuw over de teksten moet buigen. Zij wijst erop dat de VLOR slechts na langdurige besprekingen tot een eensgezind standpunt over de voorliggende teksten is gekomen, en dat het niet vanzelfsprekend is dat deze consensus bewaard blijft indien men de term „ontwikkelingsdoelen” introduceert. Bovendien wordt de coherentie van het geheel bedreigd.

Alle leden, en ook de minister, zijn het erover eens dat het vervangen van eindtermen door ontwikkelingsdoelen voor attitudes en vakoverschrijdende eindtermen een belangrijke principiële wijziging van het opzet en de geest van het principe van de eindtermen tot gevolg kan hebben. In deze gedachtengang is het immers niet denkbeeldig dat enkel de cognitieve minimumdoelstellingen bereikt moeten worden, terwijl de andere alleen nagestreefd moeten worden. Hieruit zou men kunnen afleiden dat de niet-cognitieve doelstellingen minder belangrijk zijn. Een lid stelt formeel dat zijn fractie niet met dergelijke verregaande wijzigingen kan instemmen. Een ander lid stelt dat dit ook niet de bedoeling van haar fractie is. Zo

kan de „uitzuivering” van de eindtermen niet tot gevolg hebben dat muzische vorming geen eindterm meer zou zijn.

De minister is van mening dat de technische werkgroep op basis van de concrete voorstellen tot wijziging zoals geformuleerd door de Commissie moet evalueren of deze voorstellen de geest van de voorliggende tekst al dan niet aantasten. Dit betekent dat de Commissie zo spoedig mogelijk concrete voorstellen tot „uitzuivering” van de eindtermen moet formuleren. De minister waarschuwt tevens voor een overaccentueren van de rol van de VLOR. Uiteindelijk is het de Vlaamse Raad die de politieke verantwoordelijkheid draagt voor de teksten, en dit werd door het recente arrest van de Raad van State nog eens bevestigd (Stuk 583-3).

Een lid herhaalt dat haar fractie dit amenderingsrecht blijft betwisten omdat het indruist tegen de geest van het inspectiedecreet van 17 juli 1991. De minister repliceert dat het nooit de bedoeling geweest kan zijn van de decreetgever uit 1991 om het bekrachtigingsrecht van de Vlaamse Raad in enge zin te interpreteren. Dit zou immers betekenen dat de decreetgever de Grondwet heeft willen negeren. Een ander lid wijst erop dat het wellicht toch de bedoeling is geweest dit bekrachtigingsrecht in enge zin te interpreteren, vermits een door haar fractie ingediend amendement ertoe strekkend het amenderingsrecht van de Vlaamse Raad expliciet te erkennen, door de meerderheid werd weggestemd. De spreker herhaalt dat haar fractie het amenderingsrecht van de Vlaamse Raad blijft verdedigen.

De voorzitter van de Commissie, tevens verslaggever van het inspectiedecreet van 17 juli 1991, stelt dat het inderdaad de bedoeling van de decreetgever uit 1991 was om de VLOR en de Executieve het laatste woord te geven, en dat de Vlaamse Raad enkel zou bekrachtigen. Momenteel is er echter een nieuw feit, namelijk het advies van de Raad van State dat duidelijk stelt dat de Vlaamse Raad zijn amenderingsrecht wel degelijk behoudt. Volgens de voorzitter mag dit advies niet genegeerd worden, en moet de Vlaamse Raad zijn amenderingsrecht wel degelijk benutten. De vraag rijst echter hoe dit amenderingsrecht optimaal wordt aangewend, rekening houdend met de specifieke context van het voorliggend ontwerp van decreet.

De vertegenwoordiger van de VLOR vat het standpunt van de VLOR als volgt samen. De fundamentele stelling van de VLOR was wel degelijk dat de Vlaamse Raad, volgens de letter en de geest van het inspectiedecreet van 17 juli 1991, de voorliggende eindtermen enkel kon bekrachtigen. Dit verklaart waarom de VLOR een uitzonderlijk groot belang aan het bereiken van een consensus heeft gehecht. Anderzijds is er nu het advies van de Raad van State dat wel degelijk het amenderingsrecht van de Vlaamse Raad bevestigt. De spreker beklemtoont dat de VLOR dit advies wenst te respecteren. Wat de concreet door de minister voorgestelde werkwijze betreft, stelt de spreker dat de VLOR hier in principe mee kan instemmen en dat hij zijn medewerking aan de technische werkgroep wil verlenen. Niettemin dient erop gewezen dat het niet de bevoegdheid van een beperkte VLOR-delegatie kan zijn om dusdanig verregaande wijzigingen in de teksten aan te brengen, dat de voordien in de VLOR bereikte consensus over de voorliggende teksten wordt bedreigd. De spreker refereert met name aan het voorstel om bepaalde eindtermen te vervangen door ontwikkelingsdoelen. Hier dient geval per geval bekeken te worden in hoeverre deze wijzigingen nog in de lijn van de geest van de voorliggende teksten liggen. Indien de VLOR-delegatie van oordeel zou zijn dat bepaalde voorstellen de geest van de voorliggende teksten wel degelijk

aantasten, is een formeel advies van de voltallige VLOR noodzakelijk.

De voorzitter stelt voor dat de Commissie zo vlug mogelijk een lijst met voorstellen van concrete tekstwijzigingen zou opstellen. In een volgende fase kan deze lijst, zoals voorgesteld door de minister, voorgelegd worden aan een technische werkgroep die onder meer over de strekking van deze voorstellen moet oordelen. De Commissie stemt in met dit voorstel en besloten wordt zo vlug mogelijk een vergadering te organiseren die concrete voorstellen tot tekstaanpassingen zou formuleren.

E. Afronding van de bespreking

De Voorzitter van de Commissie deelt mee dat de VLOR in een brief van 19 januari 1995 aan de Voorzitter van de Commissie voor Onderwijs, Vorming en Wetenschapsbeleid heeft laten weten dat het Vast Bureau van de VLOR zich tijdens zijn vergadering van 8 november 1994 verzet heeft tegen het invoeren van ontwikkelingsdoelen voor het gewoon lager onderwijs. Het Bureau was van oordeel dat het invoeren van ontwikkelingsdoelen een fundamentele wijziging zou inhouden van het oorspronkelijk concept van de eindtermen.

Op vraag van de voorzitter geeft de minister lezing van de brief van de VLOR, die als bijlage 2 bij het verslag is opgenomen.

Vervolgens vraagt de voorzitter de reactie van de verschillende fracties op deze brief.

Een eerste spreker stelt dat haar fractie haar standpunt niet zal aanpassen onder druk van de VLOR. Haar fractie blijft van mening dat de term ontwikkelingsdoelen ingevoerd moet worden, en dat bepaalde scholen onder bepaalde voorwaarden vrijstelling moeten kunnen krijgen van de eindtermen. Zij voegt eraan toe dat haar fractie tot nu toe officieel geen weet had van de brief van de VLOR, en dat zij het bestaan ervan via de pers heeft moeten vernemen, wat zij betreurt. De pers kan blijkbaar vlugger over informatie beschikken dan de bevoegde commissieleden van de Vlaamse Raad. De spreker dringt er tevens op aan dat de invoering van de eindtermen uitgesteld zou worden, omdat het veld tijd nodig heeft om zich aan te passen. Zij verwijst in dit verband naar haar uiteenzetting tijdens de algemene bespreking. Voor de spreker moet alleszins voorkomen worden dat het project eindtermen, zoals vroegere onderwijsexperimenten, zou mislukken.

Een tweede spreker wijst erop dat tijdens vorige vergaderingen in de Commissie een consensus bestond over het introduceren van de term ontwikkelingsdoelen, en ook zijn fractie zal haar standpunt ter zake niet wijzigen onder druk van de VLOR. De spreker vraagt zich af in hoeverre de andere fracties hun standpunt onder druk van de VLOR wél zullen herzien. De spreker voegt er nog aan toe dat de mogelijkheid om bepaalde scholen vrij te stellen van de eindtermen voor zijn fractie geen „must” is, en dat zijn partij bereid blijft om naar een consensus te streven indien de imperatieve kracht van vakoverschrijdende eindtermen en eindtermen met betrekking tot attitudevorming afgezwakt wordt.

Een derde spreker sluit zich aan bij het VLOR-advies. Hij is het ermee eens dat het introduceren van ontwikkelingsdoelen de coherentie van de voorliggende teksten in het gedrang zou kunnen brengen, wat niet de bedoeling kan zijn.

Dit neemt niet weg dat de Commissie haar amenderingsrecht behoudt, inzonderheid voor wat de introductie van de term „Vlaanderen” betreft. Zijn fractie zal een amendement van deze strekking steunen. Deze spreker sluit ook niet uit dat hij een amendement zal steunen dat ertoe strekt de mogelijkheid tot vrijstelling in te schrijven.

Deze spreker kan niet verhehlen dat hij zich geërgerd heeft aan de toon van de brief van de VLOR, en met name aan de zin waarin gesteld wordt dat de VLOR zijn medewerking zal verlenen aan de Commissie van de Vlaamse Raad, „voorzover de voorgestelde wijzigingen geen afbreuk doen aan de principiële consensus die in de VLOR is bereikt”. Het lid is van mening dat de VLOR als adviesorgaan geen voorwaarden kan opleggen aan de Vlaamse Raad. De eerste spreker sluit zich hierbij aan. Ook zij heeft zich geërgerd aan de kleinerende toon van de brief van de VLOR. Zij vraagt tevens een copie van het verslag van de betreffende Bureauvergadering van de VLOR.

De minister repliceert dat de VLOR geen adviesorgaan is van de Vlaamse Raad, maar van de Vlaamse regering, en dat hij als dusdanig niet verplicht is om zijn medewerking te verlenen aan de Vlaamse Raad. In die zin is de opmerking van het lid niet terecht. Indien de brief aan de minister gericht was, was de opmerking wél terecht geweest. Vanuit dezelfde logica, namelijk dat de VLOR geen adviesorgaan is van de Vlaamse Raad, is ook het verzoek van de spreker die het verslag van de Bureauvergadering van de VLOR vroeg, onontvankelijk.

Een volgende spreker wijst erop dat haar fractie steeds van mening is geweest dat de Vlaamse Raad de term „ontwikkelingsdoelen” niet kon introduceren zonder voorafgaand advies van de VLOR. Nu de VLOR ter zake een negatief advies heeft gegeven, is het voor haar fractie niet langer evident dat de term „ontwikkelingsdoelen” ingevoerd zou worden. Alvoorts zich echter definitief over deze vraag uit te spreken, wenst de spreker van de minister te vernemen hoe de inspectie vakoverschrijdende eindtermen en eindtermen die betrekking hebben op attitudevorming zal evalueren. Wat de introductie van de termen „Vlaanderen” en „Vlaams” betreft, stelt de spreker dat haar fractie dergelijke amendementen alleszins blijft steunen. Tenslotte hoopt de spreker nog steeds dat de Commissie een consensus over deze belangrijke aangelegenheid zal kunnen vinden.

Een vijfde spreker wijst erop dat zijn fractie er steeds voor gewaarschuwd heeft dat het introduceren van de term ontwikkelingsdoelen de coherentie van de voorliggende teksten in het gevaar zou brengen, en hij is dan ook verheugd vast te stellen dat de VLOR tot dezelfde conclusie komt. Voor hem is het duidelijk dat de Commissie enkel technische amendementen en tekstcorrecties kan aanbrengen.

Een zesde spreker deelt dit standpunt. Ook hij hoopt dat de Commissie in consensus zal kunnen beslissen, maar hij is alleszins van mening dat de Commissie haar werkzaamheden moet afronden.

De minister vraagt dat de Commissie het advies van de VLOR zou volgen, en dat zij dus geen amendement zou goedkeuren dat ertoe strekt ontwikkelingsdoelen voor het lager onderwijs in te voeren. Ingaande op de vraag van een lid hoe de inspectie de attitudevorming en de vakoverschrijdende eindtermen zal evalueren en controleren, beklemtoont de minister dat er geen meetsituatie ontstaat, en dat er ook geen schaal ontworpen wordt om de resultaten van de school inzake vakoverschrijdende eindtermen en attitudevorming te meten. De inspectie zal daarentegen nagaan in hoeverre de

school een inspanning heeft gedaan om de betreffende vaardigheden en vakoverschrijdende eindtermen te bereiken, rekening houdend met de instroom van de school. Het betreft hier dus een inspanningsverplichting, waarbij de inspectie zal nagaan of de school wel degelijk een proces op gang gebracht heeft om de attitudevorming te bereiken en welke middelen de school hiervoor aangewend heeft. Centraal in de controle en evaluatie van attitudevorming en vakoverschrijdende eindtermen staat met andere woorden een gespreksituatie die gekarakteriseerd kan worden met twee adjectieven, namelijk humaan en interactief. De minister hoopt dat de Commissie er met deze toelichting van overtuigd is dat attitudevorming en vakoverschrijdende eindtermen niet op dezelfde basis gecontroleerd en geëvalueerd zullen worden als de puur cognitieve eindtermen. Hij verwijst ter zake ook naar zijn inleiding.

De minister vraagt eveneens dat de Commissie geen amendement zou goedkeuren dat ertoe strekt aan bepaalde scholen vrijstelling van eindtermen toe te laten. Tenslotte dringt ook hij erop aan dat de Commissie haar werkzaamheden spoedig zou afronden. Dit is ook van belang voor het veld, dat zich afvraagt waarom de procedure in de Vlaamse Raad blijft aanslepen. Er dient immers rekening mee gehouden te worden dat de implementatie van het decreet nog veel tijd zal vergen.

Wat deze implementatie betreft, wijst de minister erop dat de DVO na goedkeuring van het decreet de opdracht zal krijgen om de nodige instrumenten te ontwikkelen en om te bemiddelen tussen DVO en de begeleidingsdiensten om de eindtermen in concreto in te voeren op het veld. Een goede begeleiding is noodzakelijk om het welslagen van het project te garanderen. De minister is het ermee eens dat tot elke prijs voorkomen moet worden dat de invoering van de eindtermen een mislukking zou worden. Hij heeft er dan ook geen bezwaar tegen dat de datum van inwerkingtreding van het ministerieel besluit vooruitgeschoven zou worden.

Het lid dat had aangedrongen op verduidelijking over de manier waarop de controle en de evaluatie van attitudevorming en vakoverschrijdende eindtermen zal gebeuren, stelt dat het antwoord van de minister haar fractie heeft gerustgesteld. Haar fractie zal dus geen amendement ter invoering van ontwikkelingsdoelen in het lager onderwijs steunen. Zij voegt er nog aan toe dat recente gesprekken met het veld haar fractie eveneens hebben duidelijk gemaakt dat het introduceren van ontwikkelingsdoelen niet gewenst is omdat hierdoor te veel nadruk op het cognitief leergebeuren gelegd zou worden, wat zeker niet de bedoeling van haar fractie is. Ook het affectief leergebeuren en attitudevorming moeten minimum-doelstellingen zijn, met die beperking dat ze op een andere manier gecontroleerd en geëvalueerd worden. Bovendien zou het invoeren van ontwikkelingsdoelen naast eindtermen volgens haar fractie tot een duaal onderwijs leiden.

Een ander lid hekelt de meegaande houding van de vorige fractie, en hij betwist formeel dat het veld tegen de invoering van ontwikkelingsdoelen gekant zou zijn. Volgens zijn informatie zijn een groot aantal scholen juist voorstander van het vervangen van eindtermen door ontwikkelingsdoelen voor attitudevorming en vakoverschrijdende eindtermen. Bovendien stelt de uitleg van de minister over de controle en evaluatie van attitudevorming en vakoverschrijdende eindtermen zijn fractie helemaal niet gerust. Volgens hem betreft het hier geen essentieel punt in de discussie, maar een puur theoretische toegeving, die op het veld totaal anders geïmplementeerd zal worden. Een toelichting in het verslag is immers niet afdwingbaar.

De eerste spreker die op vraag van de voorzitter haar reactie op de brief van de VLOR gaf, is van mening dat de toelichting van de minister weliswaar de goede intenties van de minister onderstreept, maar dat de concrete toepassing van deze intentie op het veld hiermee niet gegarandeerd is. Haar fractie blijft van oordeel dat er een formeel onderscheid moet komen tussen ontwikkelingsdoelen en eindtermen, ook en vooral omdat de scholen momenteel vrezen dat zij zullen verdrinken in de eindtermen en dat er geen ruimte meer zal zijn om een eigen pedagogisch concept te realiseren.

De minister repliceert dat de vrees van de laatste spreker onterecht is omdat de hoogste instanties van de verschillende netten, die toch geacht worden de eigenheid van hun pedagogisch concept te verdedigen, in de VLOR ingestemd hebben met de voorliggende teksten. Bovendien blijkt bij wiskunde bijvoorbeeld dat het aantal eindtermen beperkt is tot zo'n 100-tal, terwijl bijvoorbeeld de leerplannen wiskunde van het gemeenschapsonderwijs momenteel niet minder dan 500 te bereiken doelstellingen bevatten. De huidige leerplannen zijn dus meer verstikkend dan de eindtermen ooit kunnen zijn. De minister is van mening dat vooral diegenen die de teksten onvoldoende kennen, er afwijzend tegenover staan.

Alvorens over te gaan tot de artikelsgewijze bespreking, stelt de eerste spreker die op vraag van de voorzitter haar reactie op de brief van de VLOR gaf dat haar fractie, niettegenstaande het feit dat zij van mening blijft dat de voorliggende teksten geamendeerd moeten worden, geen inhoudelijke amendementen zal indienen. Zij geeft hiervoor volgende verklaring :

1. Haar fractie is de mening toegedaan dat de discussie over individuele minimumdoelstellingen wel tot de bevoegdheid van de Commissie behoort, maar niet als dusdanig onmiddellijk tot de competentie van de Commissie behoort. De houding van de meerderheidsfracties is in dit verband niet van enige inconsequentie ontbloot, daar zij in tegenstelling tot hun vroeger standpunt nu toch inhoudelijke amendementen, waar de fractie van de spreker achter staat, neerlegt.

Daarenboven onderschrijft haar fractie dat door selectieve aanpassingen aan te brengen, de coherentie van het geheel in het gedrang zou kunnen komen.

2. Haar fractie stelt voor om het principe van ontwikkelingsdoel uit te breiden tot het lager onderwijs en artikel 3, § 1 van het ontwerp van decreet tot wijziging van de wet van 29 mei 1959 tot wijziging van sommige bepalingen van de onderwijswetgeving en tot wijziging van het decreet van 17 juli 1991 betreffende de pedagogische begeleidingsdiensten, als dusdanig aan te passen.

Vermits haar fractie zelf de inhoudelijke keuze niet wil maken, wordt aan de VLOR gevraagd om in samenwerking met de DVO in het voorstel alle eindtermen voor het lager onderwijs die betrekking hebben op attitudes en waarden om te vormen tot ontwikkelingsdoelen.

De minister heeft overigens letterlijk gezegd dat voor dergelijke eindtermen geen schalen gelden, maar dat enkel aan de school een inspanningsverplichting wordt opgelegd om de attitudevorming te bereiken, rekening houdend met de concrete schoolpopulatie en op basis van twee karakteristieken, met name een humane component en een interactieve component.

Hij heeft daarenboven opgemerkt dat dientengevolge ook de controle genuanceerd moet worden daar het resultaat niet kan gemeten worden. Volgens de spreker heeft de minister het dus over ontwikkelingsdoelen gehad, want als er geen

meetbaarheid is kan men bezwaarlijk van een eindterm spreken. De minister geeft dus toe dat die eindtermen beter ontwikkelingsdoel worden.

Vermits de minister eigenlijk toegeeft dat de controle op die specifieke eindtermen zeer genuanceerd zal moeten gebeuren en die inhoudelijke interpretatie in het verslag vermeld wil zien, erkent hij de facto het probleem. Volgens het lid spreekt men beter onmiddellijk klare taal door die eindtermen in de tekst zelf om te vormen tot ontwikkelingsdoel, waardoor ook in het lager onderwijs voor bepaalde minimumdoelstellingen klaar en duidelijk vastgesteld wordt dat het slechts over een inspanningsverplichting gaat.

De minister repliceert dat evalueren niet gelijkgesteld mag worden met meten. Zo kan de evaluatie van een personeelsformatie niet gelijkgesteld worden met het „meten” van deze personeelsformatie.

III. Artikelsgewijze bespreking

Artikel 1

Bij dit artikel worden geen opmerkingen geformuleerd.

Het artikel wordt met 10 stemmen bij 2 onthoudingen aangenomen.

Artikel 2

Op dit artikel is er een amendement van de heren G. Vanleenhove en R. Swinnen dat ertoe strekt een uitzondering op de bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse regering van 22 juni 1994 in te schrijven. Het is met name de bedoeling om de inwerkingtreding van het ministerieel besluit, volgens het huidige artikel 2 voorzien voor het schooljaar 1996-1997, met een jaar uit te stellen (Stuk 583-4). Dit betekent dat de ontwikkelingsdoelen en eindtermen vastgelegd bij het ministerieel besluit van 22 juni 1994 in acht genomen moeten worden vanaf het schooljaar 1997-1998 in plaats van het schooljaar 1996-1997. Met dit amendement wensen de indieners te voorkomen dat er te weinig tijd zou zijn voor de implementatie van de eindtermen op het veld (cf. supra en inz. inleiding van de minister). Een lid wijst erop dat het ministerieel besluit weliswaar op 1 september 1997 in werking treedt, maar dat niet uit het oog verloren mag worden dat de eindtermen pas 6 jaar later, dus in juni 2003, voor de eerste maal bereikt moeten worden. Dezelfde spreker hoopt dat op het veld wel degelijk de bereidheid bestaat om de eindtermen te implementeren, zoniet is uitstel van invoering overbodig.

Op dit artikel was er tevens een amendement van de Vlaamse regering ertoe strekkend een wijziging aan te brengen aan de bijlage bij het ministerieel besluit (Stuk 583-2). Ingaande op het advies van de Raad van State bij dit amendement (Stuk 583-3, p. 7), beslist de Commissie dit amendement te bespreken bij de amendementen ter invoering van een nieuw artikel 3.

Het amendement van de heer G. Vanleenhove en de heer R. Swinnen en het aldus geamendeerde artikel 2 wordt met 8 stemmen tegen 1 bij 3 onthoudingen goedgekeurd.

Een lid heeft zich onthouden omdat de in artikel 2 van het besluit voorziene datum volgens hem perfect haalbaar is.

Artikel 3 (nieuw)

Ingaande op het advies van de Raad van State op het amendement van de Vlaamse regering ertoe strekkend een wijziging aan te brengen aan de bijlage bij het ministerieel besluit van 22 juni 1994 (Stuk 583-3, p. 7), heeft de Commissie beslist alle amendementen die betrekking hebben op de bijlagen samen te brengen als amendement ter invoeging van een nieuw artikel 3. Het betreft hier amendementen van mevrouw A. Leysen en de heren R. Swinnen en L. Appeltans en een subamendement van de heer G. Annemans (Stuk 583-4).

Een lid heeft een opmerking bij de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen muzische vorming (Stuk 583-1, p. 377, resp. p. 387). Volgens hem betreft het hier een belangrijke en positieve vernieuwing, maar dient men oog te hebben voor de implicaties ervan. Zo is het duidelijk dat de leerkrachten van het basisonderwijs momenteel niet gevormd zijn om muzische vorming te geven zoals geconcipieerd in voorliggende teksten, en bovendien kan men zich de vraag stellen welke nog de specifieke taak zal zijn van het Deeltijds Kunstonderwijs (DKO) wanneer muzische vorming reeds vanaf het kleuteronderwijs een integraal onderdeel van de opleiding vormt. De spreker vraagt zich af of de minister nu ook de functieomschrijving van het DKO zal herzien.

De minister erkent het belang van deze vraag. Nu muzische vorming een onderdeel van de minimumvorming wordt, zal het DKO zijn opdracht moeten herdefiniëren.

Het lid vraagt of voorliggend ontwikkelingsdoel en eindterm tot stand is gekomen in overleg met het DKO. De minister antwoordt ontkennend, en dit was volgens hem ook niet noodzakelijk. Het DKO heeft steeds aanvaard dat het complementair is ten opzichte van het basisonderwijs, en in die zin dient het DKO zich te profileren in functie van de inhoud die de vorming muziek en beeldende vorming in het basisonderwijs inhoudt.

Tenslotte is de minister het er ook mee eens dat vorming en navorming van de leerkrachten van het basisonderwijs dé grote uitdaging zal zijn, en dit geldt zeer in het bijzonder ook voor het onderdeel muzische vorming.

Op de eindterm „Lichamelijke opvoeding 1.32” , „voelen zich veilig in het water en kunnen zich voortbewegen in het water” (Stuk 583-1, p. 386) is er een amendement van de Vlaamse regering ertoe strekkend deze eindterm te vervangen door de eindterm „voelen zich veilig in het water en kunnen zwemmen” (Stuk 583-2).

Volgens de minister is de huidige formulering onduidelijk. Een leerling van 12 jaar moet ten minste één zwemstijl behoorlijk beheersen.

Een lid verklaart dat ook haar fractie van mening is dat leerlingen van 12 jaar moeten kunnen zwemmen, maar zij wijst erop dat deze eindterm een grote financiële inspanning van de ouders vraagt. Er dient niet alleen rekening gehouden te worden met de inkomprijs, maar ook met de vervoerskost die voor leerlingen van landelijke gemeenten die niet over een eigen zwembad beschikken - en het lid weet dat vele Vlaamse dorpen in dit geval zijn - aanzienlijk kan oplopen. Zij voegt er nog aan toe dat leren zwemmen ook voor migrantenkinderen een groot probleem vormt. Niet alleen om financiële redenen, maar ook omdat migrantenkinderen van hun ouders dikwijls het verbod krijgen om te gaan zwemmen.

Een ander lid deelt namens zijn fractie deze bekommernis. Hij is van mening dat de eindterm „kunnen zwemmen” niet

mag resulteren in een extra kost voor de ouders. De kosteloosheid van onderwijs impliceert dat de decreetgever voor alle decretaal opgelegde verplichtingen een financiering voorziet. De spreker voegt er nog aan toe dat indien de minister geen financiering voorziet, een verschil tussen de netten wordt gecreëerd omdat één net een zeer uitgebreide eigen vervoerdienst heeft, terwijl andere netten dit niet hebben.

De minister antwoordt dat ook de huidige omschrijving van eindterm 1.32 veronderstelt dat de leerlingen regelmatig in klasverband een zwembad bezoeken. Mag hij dan uit de interventie van de twee sprekers afleiden dat zij ook de eindterm in zijn huidige formulering niet zullen goedkeuren ?

De minister vervolgt dat de financiële kost van het „leren zwemmen” niet overschat mag worden. In de eerste plaats kunnen de scholen gebruik maken van hun werkingskosten om deze kost te financieren, en bovendien volstaan voor de modale leerling tien à twaalf lesbeurten om te leren zwemmen. Het is dus niet zo dat zijn amendement de leerlingen verplicht om gedurende zes jaar elke week of zelfs elke maand te gaan zwemmen. Volgens de minister is het de maatschappelijke plicht van de school om leerlingen te leren zwemmen. Het is volgens hem onverantwoord om een algemene regelgeving af te stellen op deze 5% van de leerlingen en/of de scholen die leren zwemmen om uiteenlopende redenen niet als een prioriteit beschouwen.

Vervolgens betoogt de minister dat een recente studie die in zijn opdracht werd uitgevoerd³ aantoonde dat 90% van de basisscholen met een frequentie van 1 à 2 maal per week gaan zwemmen, wat betekent dat eindterm 1.32 - en het amendement van de minister hierop - slechts de bevestiging van een feitelijke toestand vormt. De minister erkent dat hij aangenaam verrast was toen hij deze cijfers las, en hij geeft de Commissie nog volgende cijfers mee. In 29% van de scholen waar er een vakleerkracht zwemmen is aangesteld, gaan de leerlingen 1 maal per week zwemmen, in 57% van de scholen 1 maal per 2 weken en in 2% van de scholen 2 maal per 3 weken. In 38% van de scholen waar er geen vakleerkracht zwemmen is aangesteld, gaan de leerlingen 1 maal per week zwemmen, in 57% van de scholen 1 maal per 2 weken en in 1% van de scholen 2 maal per 3 weken. 82% van de eerste leerjaren gaan 1 maal per week, 1 maal per 2 weken of 2 maal per drie weken zwemmen, voor het tweede leerjaar zijn 85% van de scholen in dit geval, voor de derde leerjaren 91% en voor de vierde, vijfde en zesde leerjaren 90%.

Een ander lid verklaart dat zijn fractie het amendement van de minister wél volmondig zal steunen. Volgens hem is het met de fysieke conditie van de jeugd eerder pover gesteld, en hij verwijst naar een recent artikel in het weekblad Knack dat zelfs gewaagt van „motorisch analfabetisme”. Volgens hem verdienen alle initiatieven die de fysieke conditie van de jeugd ten goede komen alle steun.

Een laatste spreker is van mening dat indien de verschillende fracties het erover eens zijn dat het de maatschappelijke opdracht is van de school om leerlingen te leren zwemmen, deze eindterm het best op zijn plaats is in de lagere school omdat de bereidheid om te leren het grootst is in

³ “Onderzoek naar de haalbaarheid van de voorgestelde eindtermen lichamelijke opvoeding voor het lager onderwijs” door een onderzoeksgroep samengesteld uit vorsers van de KUL, RUG, en VUB. Het onderzoek had betrekking op 1293 basisscholen of meer dan één derde van het totaal aantal basisscholen.

de leeftijdscategorie van zeven- tot twaalfjarigen. De spreker is tevens van mening dat de financiële inspanning niet overdreven mag worden, temeer daar de meeste leerlingen na tien à twaalf lesbeurten effectief kunnen zwemmen.

Het amendement van de Vlaamse regering wordt met 7 stemmen bij 5 onthoudingen goedgekeurd.

Twee leden hebben zich onthouden omdat zij van mening zijn dat deze bepaling onder meer omwille van financiële redenen in praktijk niet voor alle leerlingen haalbaar is.

Twee andere leden hebben niet voor het amendement gestemd omdat zij van mening zijn dat deze eindterm het principe van de kosteloosheid van het basisonderwijs aantast. Zij hebben ook niet tegen het amendement gestemd omdat ook zij van mening zijn dat de school de maatschappelijke plicht heeft om leerlingen te leren zwemmen.

Een lid merkt op dat in de eindterm „Frans - luisteren 1.2” (Stuk 583-1, p. 394) een taalfout is geslopen. In de opsomming moet het woord „zegt” steeds vervangen worden door het woord „zeggen”. De Commissie beaamt deze fout en stemt in met de tekstcorrectie.

Op de eindterm „Wereldoriëntatie maatschappij 4.19”, „kunnen illustreren dat er in het bestuur van ons land een taakverdeling is” (Stuk 583-1, p. 401) is er een amendement van mevrouw A. Leysen en de heren R. Swinnen en L. Appeltans ertoe strekkende deze eindterm als volgt te wijzigen : „kunnen illustreren

— dat er in het bestuur van Vlaanderen en van België een taakverdeling is

— dat sommige beslissingen worden genomen door de Vlaamse regering en andere door de federale regering” (Stuk 583-4).

De indieners van het amendement zijn van mening dat uit de huidige formulering onvoldoende blijkt dat er ook in de gemeenschap waarin de leerlingen leven, de Vlaamse gemeenschap, een taakverdeling is en dat beslissingen zowel door de federale als door de Vlaamse regering worden genomen. Als voorbeeld bij deze eindterm kan dan later in brochures voor de scholen bijvoorbeeld worden opgenomen dat wat de kinderen op school zeker moeten leren, door de Vlaamse regering beslist wordt.

Op dit amendement is er een eerste subamendement van de heer G. Annemans ertoe strekkend het amendement te vervangen door volgend subamendement : „kunnen begrijpen dat er een verschil is tussen Vlaanderen en België, en dat Vlaanderen een historische, geografische en taalkundige eenheid vormt, terwijl België slechts in hoofdzaak een staatkundige entiteit is” (Stuk 583-4).

Op het amendement van mevrouw A. Leysen en de heren R. Swinnen en L. Appeltans is er een tweede subamendement van de heer G. Annemans ertoe strekkend aan dit amendement een eindterm 4.19 bis toe te voegen die luidt als volgt : „kunnen illustreren dat de Vlaamse identiteit behaarswaardig is en het nastreven waard” (Stuk 583-4).

De indiener van deze subamendementen herinnert eraan dat hij er als eerste heeft op gewezen dat de term „Vlaanderen” in voorliggende teksten niet voorkomt. Alhoewel hij het voorliggend amendement niet ongenegen is, acht hij de formulering te juridisch en te schraal. Met zijn subamendementen wenst hij een extra dimensie aan het voorliggend amendement te geven.

Hierop ontspint zich een discussie over de draagwijdte van de subamendementen van de heer G. Annemans - in hoeverre is Vlaanderen in historisch en taalkundig perspectief een eenheid - waarbij de Commissie uiteindelijk tot het besluit komt dat zij deze subamendementen niet zal steunen. Van doorslaggevend belang is enerzijds de bedenking van een lid dat het subamendement betrekking heeft op de historiciteit, terwijl het amendement ressorteert onder de eindterm die betrekking heeft op politieke en juridische verschijnselen, en anderzijds de toelichting van de medewerker van de minister, namelijk dat de tekst van de eindtermen zakelijk blijft terwijl via de aangekondigde brochures een meer concrete invulling van de eindtermen zoals voorgesteld door het subamendement is voorzien. Bovendien laat eindterm 5.14 dit toe, vermits deze eindterm spreekt over de totstandkoming doorheen de geschiedenis van actuele toestanden. Er mag ook niet vergeten worden dat de betreffende eindtermen in het secundair onderwijs uitgebreid worden.

De subamendementen van de heer G. Annemans worden met 1 stem tegen 9 bij 2 onthoudingen verworpen.

Het amendement van mevrouw A. Leysen en de heren R. Swinnen en L. Appeltans wordt met 9 stemmen bij 3 onthoudingen aangenomen.

Op de eindterm „Wereldoriëntatie maatschappij 4.21”, „kunnen illustreren op welke wijze de landen van de Europese Unie ernaar streven om samen te werken” (Stuk 583-1, p. 401), is er een amendement van mevrouw A. Leysen en de heren R. Swinnen en L. Appeltans ertoe strekkende deze eindterm als volgt te wijzigen : „kunnen illustreren op welke wijze de gemeenschappen en de landen van de Europese Unie ernaar streven om samen te werken” (Stuk 583-4).

Volgens de indieners van dit amendement beklemtoint de huidige formulering onvoldoende dat het streven van ons land gebeurt in overleg met de gemeenschappen en dat de Vlaamse gemeenschap ook initiatieven kan nemen op Europees vlak.

Het amendement van mevrouw A. Leysen en de heren R. Swinnen en L. Appeltans wordt met 9 stemmen bij 3 onthoudingen aangenomen.

Op de eindterm „Wereldoriëntatie ruimte 6.3”, „kunnen aan de hand van een wegenkaart van België de afstand tussen twee plaatsen berekenen en beschrijven” (Stuk 583-1, p. 402), is er een amendement van mevrouw A. Leysen en de heren R. Swinnen en L. Appeltans ertoe strekkend deze eindterm als volgt te wijzigen : „kunnen aan de hand van een kaart de afstand tussen twee plaatsen in Vlaanderen berekenen en beschrijven” (Stuk 583-4).

Volgens de indieners van dit amendement is de voorgestelde formulering beter omdat Vlaanderen voor de meeste leerlingen hun meer nabije leefwereld is.

Het amendement van mevrouw A. Leysen en de heren R. Swinnen en L. Appeltans wordt met 9 stemmen bij 3 onthoudingen aangenomen.

Op de eindterm „Wereldoriëntatie ruimte 6.6”, „kunnen begrippen zoals wijk, gehucht, dorp, deelgemeente, fusiegemeente, stad, provincie, land en continent in een juiste context gebruiken” (Stuk 583-1, p. 402), is er een amendement van mevrouw A. Leysen en de heren R. Swinnen en L. Appeltans ertoe strekkend deze eindterm als volgt te wijzigen : „kunnen begrippen zoals wijk, gehucht, dorp, deelgemeente,

fusiegemeente, stad, provincie, gemeenschap, land en continent in een juiste betekenis gebruiken" (Stuk 583-4).

Volgens de indieners van dit amendement ontbreekt in de huidige formulering het begrip „gemeenschap". Dit is nochtans een begrip waarmee ook lagere-school-leerlingen buiten de school herhaaldelijk geconfronteerd zullen worden. Het begrip „gewest" in een juiste context gebruiken is echter te moeilijk en is dan ook niet opgenomen in de nieuwe formulering van eindterm 6.6. Het aanwijzen van de gewesten op een thematische kaart mag wel tot de minimumdoelstellingen worden gerekend. Het is dan ook opgenomen in het amendement bij eindterm 6.7.

Het amendement van mevrouw A. Leysen en de heren R. Swinnen en L. Appeltans wordt met 9 stemmen bij 3 onthoudingen aangenomen.

Op de eindterm „Wereldoriëntatie maatschappij 6.7", „hebben een voorstelling van de kaart van België zodat ze in een praktische toepassingssituatie vlot de provincies en de hoofdplaatsen op een kaart kunnen aanwijzen" (Stuk 583-1, p. 402), is er een amendement van mevrouw A. Leysen en de heren R. Swinnen en L. Appeltans ertoe strekkend deze eindterm als volgt te wijzigen : „hebben een voorstelling van de kaart van Vlaanderen en van België zodat ze in een praktische toepassingssituatie vlot de gewesten, de gemeenschappen, de provincies en de provinciehoofdplaatsen op een kaart kunnen aanwijzen" (Stuk 583-4).

Volgens de indieners van dit amendement ontbreekt in de huidige formulering „de kaart van Vlaanderen, de gewesten, de gemeenschappen". Het is immers belangrijk dat leerlingen met behulp van de kaart van Vlaanderen en van België kunnen achterhalen tot welk gewest en tot welke gemeenschap hun gemeente en buurgemeenten behoren.

Een lid stelt zich de vraag of het wel zinvol is om aan leerlingen uit de basisschool het verschil tussen gemeenschap en gewest aan te leren. Volgens hem hebben zelfs leerkrachten uit het basisonderwijs moeite met dit begrip. Een ander lid heeft dezelfde bedenking.

De minister repliceert dat hij persoonlijk heeft mogen ervaren hoe een leerkracht uit het vijfde studiejaar er perfect in geslaagd is zijn leerlingen deze kennis mee te geven. Hij waarschuwt dan ook voor overdreven pessimisme ter zake. Hij wijst erop dat eindtermen 6.6 en 6.7 enkel betrekking hebben op het aanwijzen van de gemeenschap en het gewest op een kaart, wat nog verschilt van het inhoudelijk verstaan van deze begrippen.

Het amendement van mevrouw A. Leysen en de heren R. Swinnen en L. Appeltans wordt met 9 stemmen bij 3 onthoudingen aangenomen.

Ingevolge de aanvaarding van de amendementen van de Vlaamse regering en mevrouw A. Leysen en de heren G. Vanleenhove en R. Swinnen wordt een nieuw artikel 3 toegevoegd.

IV. EINDSTEMMING

Het geamendeerde ontwerp van decreet wordt met 9 stemmen tegen 1 bij 2 onthoudingen aangenomen.

De verslaggever,

G. VANLEENHOVE

De voorzitter,

C. MOORS

TEKST AANGENOMEN DOOR DE COMMISSIE

Artikel 1

Dit decreet regelt een aangelegenheid zoals bedoeld in artikel 127 van de Grondwet.

Artikel 2

Het besluit van de Vlaamse regering van 22 juni 1994 tot bepaling van de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen van het gewoon kleuter- en lager onderwijs wordt bekrachtigd, met uitzondering van artikel 2, waar de wending „schooljaar 1996-1997” wordt vervangen door de wending „schooljaar 1997-1998”.

Artikel 3

In de bijlage bij het besluit van de Vlaamse regering tot bepaling van de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen van het gewoon kleuter- en lager onderwijs van 22 juni 1994 worden de volgende wijzigingen aangebracht :

1) Eindterm Wereldoriëntatie Maatschappij

— Politieke en juridische verschijnselen

- de eindterm 4.19 vervangen door wat volgt :

„kunnen illustreren

- dat er in het bestuur van Vlaanderen en van België een taakverdeling is ;

- dat sommige beslissingen worden genomen door de Vlaamse regering en andere door de federale regering.”

- de eindterm 4.21 vervangen door wat volgt :

„kunnen illustreren op welke wijze de gemeenschappen en de landen van de Europese Unie ernaar streven om samen te werken.”

2) Eindterm Wereldoriëntatie Ruimte

— Oriëntatie en kaartvaardigheid

— de eindterm 6.3 vervangen door wat volgt :

„kunnen aan de hand van een kaart de afstand tussen twee plaatsen in Vlaanderen berekenen en beschrijven”.

— de eindterm 6.6. vervangen door wat volgt :

„kunnen begrippen zoals wijk, gehucht, dorp, deelgemeente, fusiegemeente, stad, provincie, gemeenschap, land en continent in een juiste betekenis gebruiken.”

— de eindterm 6.7 vervangen door wat volgt :

„hebben een voorstelling van de kaart van Vlaanderen en van België zodat ze in een praktische toepassingssituatie vlot de gewesten, de gemeenschappen, de provincies en de provinciehoofdplaatsen op een kaart kunnen aanwijzen”.

BIJLAGEN

Bijlage 1: Hoorzitting

In het kader van de bespreking van het ontwerp van decreet tot bekrachtiging van de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen van het gewoon kleuter- en lager onderwijs organiseerde de Commissie voor Onderwijs, Vorming en Wetenschapsbeleid van de Vlaamse Raad op dinsdag 18 oktober 1994 een aantal hoorzittingen met een aantal betrokken onderwijspartners.

Achtereenvolgens kregen enerzijds de ontwerpers van de eindtermen, de heren R. Standaert en A. Janssens van de Dienst voor Onderwijsontwikkeling (DVO) en de heren J. Perquy en L. Van Beneden van de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) de mogelijkheid hun visie en de resultaten van het maatschappelijk debat rond de eindtermen toe te lichten. Anderzijds kregen ook mevrouw A.-M. Vydts-Kosłowski, namens IPOC en de heren K. Van Herp namens de federatie van Rudolf Steinerscholen, en S. Govaerts namens de groep „Vrije Ruimte” de kans hun inhoudelijke visie op de eindtermen te verduidelijken.

1. DE VISIE VAN DE DIENST VOOR ONDERWIJSONTWIKKELING EN DE VLAAMSE ONDERWIJSRAAD

A. Uiteenzetting door de heer R. Standaert

Criteria bij de ontwikkeling van eindtermen

Inleiding

Bij de ontwikkeling van de voorstellen voor eindtermen heeft de Dienst voor Onderwijsontwikkeling zich laten leiden door een samenhangend geheel van criteria.

Daarbij werd gesteld dat een maatschappelijke discussie over wat de leerlingen minimaal op school moeten verwerven, weinig zin heeft als de uitgangspunten bij de formulering van dat leren niet duidelijk zijn.

Dit samenhangend geheel van criteria is tegelijkertijd een minimale visie op het leren en onderwijzen, waarvan gehoopt wordt dat de Vlaamse maatschappij er achter kan staan. Daarmee is ook gezegd dat een visie op het onderwijs verder kan gaan dan deze criteria. Gezien de mogelijke verschillen omtrent een volledig uitgewerkte visie heeft de DVO ervoor gekozen stap voor stap te werk te gaan. Het verder uitwerken van een globale visie op onderwijs zal gaandeweg het voorwerp moeten uitmaken van indringende gesprekken tussen overheid en de onderwijspartners.

De hier voorgestelde criteria zijn onder vier rubrieken gerangschikt. Vooreerst gaat het om formele kwaliteitscriteria. Dit zijn eisen die eigen zijn aan iedere ordening van leerinhouden en onderwijsdoelstellingen. Een tweede rubriek is gebaseerd op de resultaten van leerpsychologisch en didactisch onderzoek rond leren en onderwijzen. Een derde rubriek heeft te maken met politieke criteria. Het gaat om de kwesties die te maken hebben met de respectieve impact van de overheid en het privé-initiatief bij de inrichting en organisatie van het onderwijs. Ten slotte behandelt een vierde rubriek inhoudelijke criteria die te maken hebben met waarden en keuzen.

De vier rubrieken kunnen nog anders worden geordend: de eerste twee zijn voor weinig discussie vatbaar omdat zij in grote mate door praktijkervaringen en onderzoek worden ondersteund. De laatste twee categorieën hebben evenwel te maken met keuzen en opties. Het ligt dan ook in de lijn van de verwachtingen dat vooral die voor een discussie in aanmerking komen.

1. Formele kwaliteitscriteria

1.1. Verticale samenhang

Het is vrij logisch dat, als kinderen van 2 1/2 tot 18 jaar naar school gaan, er tenminste ook verticale continuïteit in de aangeboden leerinhouden aanwezig is. Er mogen geen overlappings- of hiaten inzitten. De leraar die volgt moet b.v. goed weten wat diegene die voorafging allemaal heeft aangebracht. Eén van de belangrijkste principes die achter de eindtermenvoorstellen steekt is daarom juist het „consecutieve” principe. Dat houdt in dat het volgende niveau steunt op het voorgaande niveau en niet dat het voorgaande niveau voorbereidt op het volgende niveau. De eindtermen van de eerste graad secundair onderwijs steunen én bouwen verder op de eindtermen van het basisonderwijs, deze van de tweede graad gaan terug op die van de eerste graad, enz. Dat lijkt de logica zelf, maar zo is het in het verleden niet altijd geweest, want het is voldoende geweten onder welke druk sommige onderwijsafdelingen stonden vanuit het zogenaamde „afschuifmechanisme”.

In het onderwijs is het vrij gebruikelijk dat een leerkracht die van het niveau Y is, de neiging heeft om te stellen dat de collega's van het voorafgaande niveau X een zogenaamd onvoldoende niveau bereikten en dat er nu eindelijk maar eens serieus moet gewerkt worden. Dit afschuifmechanisme heeft er in het verleden vaak toe geleid dat voorbereidende niveaus een sterk concurrentiegedrag toonden om toch maar beter voor te bereiden op b.v. het secundair onderwijs. Dit mondde

gemakkelijk uit in een onnodig overbevragen van de leerlingen met het oog op wat ten onrechte als noodzakelijke voorkennis werd beschouwd. Om dat te doorbreken wordt gesteld dat ieder niveau zijn eigen finaliteit heeft waarop dan maar voortgebouwd moet worden. Natuurlijk is het niet zo dat dat los van elkaar gebeurt. De werkgroepen die de eindtermen aanmaken, staan met elkaar in verbinding, maar er is zeer duidelijk gesteld dat dat consecutieve principe moet gerespecteerd worden.

1.2. Studielasting

Vooraf in het secundair onderwijs hebben vakleraren wel eens de neiging het eigen vak in belang te overschatten in verhouding tot de andere vakken. Wanneer de studielasting van een bepaald vak niet meer binnen de proporties is van het gewicht dat men er in het lessenrooster aan toekent, gebeurt het niet zelden dat het enthousiasme van de leerkracht omgekeerd evenredig wordt met dat van de leerlingen. Het is natuurlijk vooral een probleem voor de vakken met weinig uren. Een leerkracht die zichzelf respecteert wil van haar vak iets serieus maken, maar houdt er juist daardoor te weinig rekening mee dat het maar om één uur gaat op een globaal pakket van 32 in het ASO of 36 in het TSO en BSO. In het basisonderwijs doen zich wat dit betreft minder problemen voor omdat we daar nog te maken hebben met de polyvalente onderwijzer. Maar ook daar is het mogelijk dat de leerkracht onevenredig veel tijd steekt in bepaalde elementen van de leerstof of in „stokpaardjes”.

Daarom moeten de eisen die in de eindtermen worden gesteld rekening houden met dit relatieve gewicht in het geheel van de studielasting.

1.3. Wetenschappelijk onderzoek

Bij het ontwerpen van eindtermen dient men ook rekening te houden met het bestaande wetenschappelijk onderzoek. Dat kan echter allerlei vormen aannemen: de sociologische noodzaak van bepaalde gedragingen; de moeilijkheidsgraad en de abstractiegraad van de eindtermen. (Kunnen leerlingen een welbepaald iets op die leeftijd en in die ontwikkelingsfase aan?). Het onderzoek kan gaan over de motivatie van de jeugd, over de best mogelijke vorm waarin leerinhouden worden gepresenteerd en dergelijke.

De DVO doet niet zelf aan wetenschappelijk onderzoek, maar hij zorgt er wel voor dat onderzoek te inventariseren en desnoods ook te hertalen naar de Vlaamse situatie. Er is immers ook veel buitenlands onderzoek dat niet zonder meer bruikbaar is in onze context. De DVO kan ook voorstellen doen inzake onderzoek dat door de minister geconcepieerd en gesubsidieerd wordt. Het kan dan gaan om het nagaan van de haalbaarheid van de gestelde eindtermen, het uittesten van evaluatie-instrumenten voor de eindtermen e.d.

2. Leerpsychologische en didactische criteria

2.1. Horizontale samenhang

Wat op school geleerd wordt zou eigenlijk samenhangend moeten zijn. Maar onze maatschappij is vele jaren de richting opgegaan van het steeds meer specialiseren en opdelen van de werkelijkheid. Daarbij is het gespecialiseerde wetenschappelijke model van het hoger onderwijs en de universiteit zowat letterlijk vertaald naar het secundair onderwijs en gedeeltelijk ook naar het basisonderwijs. Dat heeft een negatieve impact gehad wat de samenhang van de leerinhouden betreft.

Leerpsychologisch blijkt dit geen goede zaak te zijn. Bekend in onze streken is hieromtrent het onderzoek van Van Parreren die met zijn theorie van de systeemscheiding zeer duidelijk illustreert hoe „gescheiden sporen” in het leren optreden. Leerinhouden die via strikt van elkaar gescheiden sporen aangebracht worden, komen ook later zo goed als nooit bij elkaar terecht. Leerlingen leren b.v. spellingsfouten te vermijden in de lessen Nederlands, maar in de lessen geschiedenis worden een heleboel fouten gemaakt als iets gedictieerd wordt. Het heeft te maken met het transferkarakter van de leerinhouden.

Dit hebben de voorliggende eindtermenvoorstellen trachten te ondervangen door regelmatig te verwijzen naar de andere vakken of leergebieden. Er zijn ook uitdrukkelijk vakoverschrijdende thema's uitgewerkt waarin eindtermen zijn uitgewerkt die moeilijk in een bepaald vak of leergebied kunnen worden ondergebracht. In het basisonderwijs hebben we het aldus over vijf leergebieden (met name lichamelijke opvoeding, muzische vorming, wiskunde, taal en wereldoriëntatie) en twee vakoverschrijdende thema's (leren leren en sociale vaardigheden). In het secundair onderwijs is gekozen voor een „project algemene vakken” voor het eerste leerjaar B en voor het beroepsvoorbereidend leerjaar. Er is ook een poging gedaan om muzikale en plastische opvoeding met elkaar in verband te brengen. Naast leren leren en sociale vaardigheden, werden in het secundair onderwijs ook vakoverschrijdende eindtermen ingevoerd voor vorming tot burgerzin, gezondheidsopvoeding en milieu-educatie.

Dat alles heeft tot doel de samenhang tussen de leerinhouden te bevorderen. Het betekent evenwel niet dat de vakken nu zijn opgeheven; de eindtermen zijn binnen het kader van de vakken gebleven. Wat voorgesteld wordt is dus niet revolutionair. Er zijn wel ernstige pogingen gedaan om verbanden te leggen.

2.2. Verschuiving van hoeveelheid naar verdieping

Door het steeds maar toenemen van de kennis, is de leerstof in het onderwijs steeds maar meer in omvang toegenomen. Maar ook spelen nog vaak, bewust of onbewust, allerlei intuïtieve leerpsychologische principes mee. Dat gaat dan in de zin van: „Je moet toch over alles kunnen meepraten”. Of: „Hoe meer kennis je bezit, des te beter kan je ook denken”. Of nog: „Baat het niet, het schaadt ook niet”. Die toestand heeft ertoe geleid dat, algemeen gesproken, de leerplannen overladen zijn. Het gevolg is dat men steeds meer toevlucht moet nemen tot passief overdragen van kennis (doceren b.v.). Actieve methoden kunnen dan niet, want anders krijgt de leerkracht zijn leerstof niet „gezien”.

Leerpsychologisch zitten we daarmee fout. Het blijkt namelijk zo te zijn dat als je iets niet voldoende oefent of in de praktijk brengt, je het heel vlug vergeet. Zo hebben we allemaal heel veel leerstof „geleerd” op een vlugge manier, maar we zijn ze dan ook even vlug vergeten. Denken vraagt nu eenmaal tijd en dus actieve werkwijzen. Passieve kennis is als een dun laagje vernis dat aan de erosie van de tijd niet kan weerstaan. Het verdwijnt en we vergeten het dus.

Er moet dus in verhouding minder feitenkennis worden aangebracht, maar de kennis die wordt aangebracht, moet actief worden verwerkt. Indien dat niet gebeurt, vervallen we in encyclopedisme met het resultaat dat er heel veel vergeten en dus weinig echt geleerd wordt.

2.3. Verschuiving van zuivere kennis naar toegepaste kennis

Dit criterium hangt gedeeltelijk samen met het vorige criterium van de verdieping. Kennis omwille van de kennis, of nog kennis die niet toegepast wordt, is dode kennis. Ze moet passen in een zinvol geheel dat toepasbaar is op het dagelijkse leven en op de toepassingen in de techniek. Dat wordt vaak functionele kennis genoemd. Er moet dan ook in het onderwijs ruimte zijn om toe te passen, te oefenen en te experimenteren.

De kennis moet ook een transferkarakter hebben. Dat wil zeggen dat ze overdraagbaar moet zijn op een grote diversiteit van situaties. Als je dat niet doet, ontstaat er een foutieve begripsvorming. Om tot goede begripsvorming te komen is het nodig dat men de kennis en de attitudes in verschillende situaties oefent en toepast. Als we het begrip „racisme” voortdurend gebruiken met betrekking tot Marokkanen, dan ontwikkelen kinderen of jongeren de verkeerde gedachte dat racisme enkel met Marokkanen te maken heeft. Als men het begrip emancipatie uitsluitend toepast in de richting van meisjes en vrouwen, ontstaat een eenzijdig begrip van emancipatie in de richting van jongens en mannen. Vrouwen moeten dan wel garagemechaniker worden, maar mannen moeten dan niet de vaat doen of een sociaal-technische studierichting volgen.

Leerinhouden en attitudes moeten dus kunnen worden toegepast in diverse situaties. Dat vraagt opnieuw meer tijd voor actief werken en denken. Toegepaste kennis betekent niet dat er geen plaats meer is voor abstract denken. Wel is het zo dat het abstract denken de bekroning is en moet zijn van de toepassingen en oefeningen.

2.4. Verschuiving van het korte termijn naar het lange termijn leren

Als er geleerd wordt op school mag het niet de bedoeling zijn dat het enkel gebeurt voor een proef of een examen. Echt leren betekent dat iets blijvend in de persoonlijkheid wordt verankerd. Zo is het algemeen geweten dat er na een grote vakantie al heel wat ruis zit op wat voordien op school werd geleerd. Om te waarborgen dat wat men leert ook zal beklijven moet er voldoende motivatie bij de leerlingen aanwezig zijn en moet er - zoals reeds vermeld - voldoende geoefend en toegepast worden. Om die twee voorwaarden te realiseren moeten er zogenaamde „krachtige leeromgevingen” worden geschapen. In dergelijke omgevingen is de leerling op een bepaald niveau gemotiveerd en krijgt hij de gelegenheid om te oefenen en toe te passen in diverse situaties.

3. Politieke criteria

Hierbij gaat het vooral om de politiek-sociologische evolutie van een maatschappij. In Vlaanderen zitten wij, net als ook in Nederland, met een onderwijssysteem waarbij er een soort „contract” bestaat tussen overheid en privé-initiatief. Het gaat om een soort dynamisch evenwicht waarbij beide een deel van de verantwoordelijkheden dragen. Dat zit zeer sterk ingebakken in onze geschiedenis, het heeft ook twee schoolstrijden met zich meegebracht. Het gaat inderdaad om een voortdurend zoeken om in balans te blijven. Daarbij komen er soms grensconflicten voor. Dat evenwicht dient ook af en toe geactualiseerd te worden.

Nu zijn de voorliggende eindtermen in feite zo'n actualisering van wat in het schoolpact stond inzake minimum-leerplannen, het peil der studies, de randvoorwaarden van het onderwijs, de les-

senroosters die door de minister moeten goedgekeurd worden, enz. Op eigentijdse wijze wordt dat alles hertaald onder de vorm van minimumdoelstellingen (in feite essentiële doelstellingen) die door de meerderheid van de leerlingen moeten behaald worden. Ook hierbij is het evenwel uitkijken of we nog binnen de grenzen van de essentie blijven, dan wel of we in het vaarwater van de onderwijsvrijheid komen. Er werden daarom een aantal criteria uitgewerkt, die een lijn aangeven waar concrete formulering zinvol en wenselijk is. Het gaat om:

- het civiel effect van de eindtermen
- de plaats van de eindtermen in de schoolloopbaan
- maatschappelijke redzaamheid en parate kennis
- prioriteiten van het regeringsbeleid
- beroepskwalificaties.

Wanneer de eindtermen aan die criteria voldoen, zullen ze concreet geformuleerd worden. Er zullen echter ook eindtermen zijn die algemeen geformuleerd worden omdat het aan de inrichtende machten toekomt ze concreet vorm te geven. En er zullen ook een heleboel zaken zijn die thuishoren op gebieden die helemaal ressorteren onder de opvoedingsprojecten van de inrichtende machten en/of de plaatselijke scholen.

4. Inhoudelijke criteria

Zoals eerder gezegd gaat het hier om keuzen op het gebied van de inhouden van het onderwijs. Die opties hebben uiteraard met waarden te maken. De Dienst voor Onderwijsontwikkeling stelt in die zin een aantal verschuivingen voor in het bepalen van de inhouden. Het woord „verschuiving” betekent, dat men het niet mag beschouwen als een zwart - wit - tegenstelling, maar als het opschuiven van de plaats op een schaal.

4.1. Verschuiving van specialisatie naar algemene vorming

Vroegtijdige specialisatie moet worden vermeden in een wereld die meer en meer is aangewezen op voortdurende vorming en levenslang leren. Een goede fundering is overigens van het grootste belang om er gespecialiseerde elementen op te vestigen. Men kan het vergelijken met een landbouwgrond die eerst stevig moet voorbereid worden via bemesting, irrigatie, grondverbetering e.d. vooraleer men er gespecialiseerde teelten op bouwt. Een vruchtbare grond is vergelijkbaar met een flinke dosis algemene, niet gespecialiseerde basisvorming.

Die optie is trouwens reeds genomen door structuurveranderingen in het onderwijs. De structuur van het secundair onderwijs van 1989 voorziet niet meer in onderwijsvormen in de eerste graad van het secundair onderwijs. Daarmee is ook gezegd dat er in de eerste graad nog algemene basisvorming en dus geen specialisatie kan worden aangeboden. Dat zal consequenties hebben op de keuze van leerinhouden voor b.v. moderne talen, technologische opvoeding, geschiedenis enz. Een aantal leerlingen krijgen na de eerste graad immers die inhouden niet meer of althans in beduidend mindere mate. De keuze van de eindtermen in die betreffende leerdomeinen wordt dan ook gebaseerd op een algemene, niet gespecialiseerde vorming. Anders gezegd op het afronden van een zinvol geheel van basisvorming in het betrokken leergebied.

Naast de typische „algemene” functie van de eerste graad, blijft het principe van nadruk op de algemene vorming meespelen in de verdere, meer gespecialiseerde studierichtingen. Steeds zal erover worden gewaakt dat de specialisatie niet tot beperkingen leidt. De vakoverschrijdende eindtermen zullen daarin een belangrijke rol spelen.

4.2. Verschuiving van cognitieve naar harmonische vorming

Meer en meer wordt de school gevraagd een inbreng te hebben in de waardenvorming van de jeugd. Dat heeft te maken met een functieverlies van de traditionele opvoedingsmilieus zoals het gezin, de buurt, de jeugdbeweging, de godsdienst. De school wordt verondersteld de hierdoor ontstane hiaten in waardenvorming mee op te vangen. Daarnaast is het psychologisch ook zo dat het cognitieve en het affectieve leren niet van elkaar te scheiden zijn. Ook als men cognitief bezig is, spelen voortdurend waarden, voorkeuren, motivaties, houdingen mee. Men kan het echte leren dus niet kunstmatig scheiden in een cognitief en affectief leren. De beide aspecten spelen voortdurend op elkaar in en beïnvloeden elkaar.

De toenemende eis van de maatschappij naar meer waardenvorming op school stelt ook het probleem van de overbevraging van de school. De school kan niet alles doen. De andere segmenten van de samenleving kunnen niet alles op de school afschuiven.

In die zin mag en kan de maatschappij ook nog eisen stellen aan de diverse gezinsvormen, maar ook b.v. aan de media. In dat geval kunnen lees- en kijkcijfers niet het enige criterium zijn om de pedagogische en agogische taak van de media te waarborgen. In elk geval is het zo dat de school een belangrijke verschuiving moet uitvoeren in de richting van een dergelijke brede vorming. De

eindtermen bevatten dan ook keuzen in die zin. De meest duidelijke zijn die voor de vakoverschrijdende eindtermen in verband met sociale vaardigheden, burgerzin, milieu-educatie en gezondheidsopvoeding.

4.3. Verschuiving van volledig naar exemplarisch onderwijs

Reeds eerder werd erop gewezen dat de kennisexplosie van die aard is dat de school vrijwel niet meer in staat is die evolutie op de voet te volgen. Het gaat immers zeer snel en daarenboven zou het leiden tot een voortdurend opstapelen van leerstof die dan wel noodzakelijkerwijze oppervlakkig en encyclopedisch moet worden aangebracht. In een aantal gevallen is men dan ook verplicht (om redenen die onder de eerste en tweede rubriek van criteria werden uiteengezet) de leerstof te beperken. Men kiest dan niet meer voor het volledige (cursorische) aanbod van een vak of leergebied maar om goed geselecteerde en representatieve stalen voor dat leergebied. Het zijn dan als het ware „exempla” van dat vak of leergebied. Aan de hand van die voorbeelden of themata leert men dan de structuur, aanpak en benaderingswijze van het vak of leergebied kennen en toepassen. Zo zal men b.v. in de technologische opvoeding niet alle mogelijke toestellen en mechanismen behandelen maar goed gekozen, representatieve voorbeelden zoals b.v. het tandwielmechanisme, de elektrische kringloop.

Voorwaarden voor de keuze zijn dat de leerinhouden representatief moeten zijn voor het hele gebied, maar dat ze er ook veelvuldig in worden toegepast (het transferkarakter).

4.4. Grotere zorgbreedte

Het begrip zorgbreedte heeft te maken met het vermogen van de school om zoveel mogelijk leerlingen zinvol onderwijs te verstrekken zonderodeloze mislukkingen in te bouwen. O.m. uit het OESO-rapport is gebleken dat er in Vlaanderen nog teveel leerlingen mislukken of vroegtijdig negatief worden verwezen.

Eindtermen moeten daarmee rekening houden door de leerinhouden die essentieel zijn voor het slagen sterk te beklemtonen (b.v. lezen, rekenen, leren leren). Daarnaast kan er veel gebeuren door leerinhouden zodanig te herordenen dat ze beter overeenkomen met het ontwikkelingsniveau en het bevattingsvermogen van de leerlingen. Een aantal leerinhouden uit de zogenaamde moderne wiskunde b.v. grepen duidelijk te hoog voor leerlingen van de lagere school.

Wanneer de leerlingen keuzes maken in hun schoolloopbaan (b.v. na de eerste graad secundair onderwijs) moeten ook de zogenaamde algemene vakken hertaald worden, rekening houdend met keuzen voor A.S.O., B.S.O., K.S.O., T.S.O.

Tenslotte kunnen de eindtermen meer geplaatst worden in zinvolle contexten, die de leerlingen meer kunnen motiveren.

B. Uiteenzetting door de heer J. Perquy

De eindtermendiscussie in de Algemene Raad

1. De bevoegdheidsafbakening in de Vlaamse Onderwijsraad

In de interne structuren van de Vlaamse Onderwijsraad is de Algemene Raad bevoegd voor alle niveau-overstijgende materies. De niveauraden, zoals de Raad voor het basisonderwijs, behandelen alle materies die hun eigen onderwijsniveau aanbelangen. Concreet vertaald naar de discussie over de eindtermen betekent dit dat de Algemene Raad discussieerde over uitzichten van het dossier die repercussies hebben naar alle onderwijsniveaus. De Raad voor het basisonderwijs beraadde zich over de specifieke eindtermen voor het basisonderwijs.

Toch is het wenselijk een aantal krachtlijnen uit de besprekingen in de Algemene Raad weer te geven aangezien de Algemene Raad een referentiekader uittekende waarbinnen de Raad voor het basisonderwijs gewerkt heeft.

2. Historiek van de besprekingen in de Algemene Raad

Het advies van de Raad voor het basisonderwijs werd voorafgegaan door vele gedachtenwisselingen zowel met de Dienst voor Onderwijsontwikkeling als met de bevoegde minister. Het was de bedoeling om zoveel mogelijk voor het eindadvies overeenstemming te bereiken over de benadering van het dossier. De Algemene Raad nodigde daarom al op 19 mei 1992 de heer R. Standaert, directeur van de Dienst voor Onderwijsontwikkeling, uit om de startintenties van de DVO toe te lichten. Krachtlijnen uit deze eerste gedachtenwisseling waren de doelstellingen van de eindtermen

(bewaken van horizontale en verticale samenhang, bewaken van de studiebelasting), de te hanteren methodiek om eindtermen te ontwikkelen en de goedkeuringsprocedure.

Een grondiger bespreking van het algemene referentiekader voor de eindtermen, vond plaats op 15 en 29 juni 1993 in aanwezigheid van de minister en de directeur van de Dienst voor Onderwijsontwikkeling. De conclusies uit deze bespreking vormen een algemeen referentiekader waarbinnen de besprekingen in de niveauraden gevoerd werden. De uitgangspunten waarover de Onderwijsraad overeenstemming kon bereiken met de DVO en de minister vonden een neerslag in de brochure : „De eindtermen. Wat heb je vandaag op school geleerd ? Algemene toelichting bij de eindtermen”. Brussel, MVG, dep. onderwijs, 1993,29 pp.

3. Het algemene referentiekader

3.1. Eindtermen en de pedagogische vrijheid

De Onderwijsraad steunt de idee van eindtermen als minimale doelstellingen die alle officiële en gesubsidieerde scholen moeten nastreven. Een eenvormig minimum voor alle scholen garandeert de eenvormigheid en de duidelijkheid naar onderwijsgegenden, ouders en leerlingen toe. Daarnaast garandeert de schoolpactwet onverkort de pedagogische vrijheid van de onderwijsinstellingen. Tussen beide objectieven bestaat een spanningsveld dat de discussie in de Algemene Raad (en trouwens ook in de Raad voor het basisonderwijs) kleurde. Belangrijk in dit opzicht is de relatie tussen de eindtermen, de leerplannen en de schoolwerkplannen. De Onderwijsraad benadrukte dat eindtermen slechts een minimum aan onderwijsinhouden vastleggen; ze zijn slechts één element van leerplanconstructie. De leerplannen daarentegen die de inrichtende macht van de onderwijsinstelling opstelt en ter goedkeuring voorlegt aan de overheid, moeten de eindtermen incorporeren doch ze zijn omvattender en van een andere aard dan de eindtermen.

Daarom ook drukte de Algemene Raad zijn twijfels uit over de hoge verwachtingen die aan de eindtermen werden gesteld op het vlak van het beheersen van de studiebelasting. Deze -overigens lovenswaardige- doelstelling kan niet nagestreefd worden door minimumdoelstellingen op te leggen.

Ook het principe van de horizontale en verticale samenhang tussen de eindtermen vraagt een genuanceerde benadering, om het onderscheid tussen eindtermen en leerplannen zuiver te houden. De eindtermen en ontwikkelingsdoelen moeten „horizontale samenhang” bezitten : dit betekent volgens het advies van de Raad voor het basisonderwijs dat de eindtermen voor verschillende leergebieden kunnen geïntegreerd worden om de realiteitswaarde van de onderwijsinhouden te versterken.

Met verticale samenhang is bedoeld dat de inspanningen van alle onderwijsgegenden gericht moeten zijn op dezelfde doelen. Het gaat om continuïteit in de benadering van leerlingen.

3.2. Eindtermen als instrument voor kwaliteitsbewaking

Een tweede heet hangijzer is de vraag naar de wijze waarop de eindtermen gecontroleerd kunnen worden. De Algemene Raad is ervan overtuigd dat interne kwaliteitscontrole door de onderwijsinstellingen zelf, eventueel met steun van de pedagogische begeleidingsdiensten, van wezenlijk belang is. Dat de DVO hiervoor instrumenten zal ontwikkelen, is zeker een nuttige ondersteuning van het proces van interne kwaliteitscontrole.

De externe toetsing van de eindtermen gebeurt door de gemeenschapsinspectie aan de hand van schooldoorlichtingen. Het gaat hierbij niet om een toetsing van individuele leerlingen. Daarom wijst de Onderwijsraad centrale toetsing als instrument voor kwaliteitsbewaking af.

Sommige eindtermen kunnen effectief gecontroleerd worden door middel van productevaluatie; andere onder meer de vakoverschrijdende eindtermen, zullen via procesevaluatie gecontroleerd worden. De formulering van sommige eindtermen is zodanig dat er geen sprake kan zijn van productevaluatie. In dit geval kunnen de prestaties van een schoolteam enkel beoordeeld worden als een inspanningsverplichting; geen resultaatverbintenis.

Bovendien heeft elke onderwijsinstelling een eigen identiteit, een eigen profiel, een specifieke populatie, eigen mogelijkheden en knelpunten. De beoordeling van het feit of een school de eindtermen bereikt, resp. nastreeft zal met die eigenheid van de onderwijsinstelling rekening moeten houden. Een schooldoorlichting moet steeds de context waarbinnen de school fungeert, mee in rekening brengen.

Daarom zijn de instrumenten die de DVO zal aanmaken om te controleren of eindtermen bereikt worden, van doorslaggevend belang. Ook het uitwerken van een deontologische code waarin de rechten en plichten van de gemeenschapsinspectie t.a.v. de verschillende geledingen van de schoolgemeenschap geëxpliciteerd worden, is een noodzaak. De Onderwijsraad brengt trouwens eerstdaags een advies uit over de wijze waarop zo'n code kan vorm krijgen.

3.3. Eindtermen en de sanctionering van de studie

Ook de verhouding tussen de eindtermen, de leerplannen en het uitreiken van studiegetuigschriften riep vraagtekens op. Kan de klasseraad een leerling een studiegetuigschrift weigeren als hij voldoet aan de eindtermen doch niet beantwoordt aan de normen de onderwijsinstelling o.m. in de leerplannen stelt. Het probleem stelt zich ook van een andere zijde : kan een klasseraad een leerling die niet voldoet aan alle eindtermen toch een getuigschrift uitreiken ?

Een interpretatief artikel (111.4) in het voorontwerp betreffende het onderwijs-VI probeert hier uitsluitsel te geven. In zijn advies van 5 juli 1994 pleitte de Onderwijsraad voor de volledige discretionaire bevoegdheid van de klasseraden of van gelijkgestelde organen. Tegelijkertijd moet het duidelijk zijn dat hun beslissing niet vrijblijvend kan genomen worden en dat ze zich bij hun beslissing mede moeten laten leiden door het al dan niet behalen van de eindtermen en de specifieke doelen. Daarom is de Onderwijsraad voorstander van een verdere nuancerings van het artikel.

De Vlaamse Onderwijsraad stelt voor de volgende bepaling in te voegen tussen de woorden „bevoegd om” en de woorden „voor zover hun onderwijsinstellingen”: aan de leerlingen de van rechtswege geldende studiebewijzen toe te kennen, rekening houdend met de door de Vlaamse regering bepaalde eindtermen en de eigen specifieke doelstellingen.”

3.4. Eindtermen en de eigenheid van de onderwijsvormen, -sectoren en -niveaus

De Onderwijsraad stelde ook vast dat de term „eindtermen” niet geschikt was voor alle onderwijsvormen en -niveaus. De term „ontwikkelingsdoelen” beantwoordt beter aan het specifieke karakter van het kleuteronderwijs dat niet onder het leerplichtonderwijs valt. De nodige decretale stappen werden gezet in het voorontwerp betreffende het onderwijs-VI (titel III).

Uit discussies in de afdelingen voor buitengewoon onderwijs blijkt dat het momenteel niet mogelijk is om aan de hand van formele criteria uit te maken waar in het buitengewoon onderwijs zal gewerkt worden met eindtermen, waar met ontwikkelingsdoelen en eventueel, waar met de beide. De Raad gaat ervan uit dat dit in toekomstige discussies over het buitengewoon onderwijs duidelijk zal moeten worden.

3.5. De concrete uitwerking en ordening van de eindtermen

Ook stelde de Onderwijsraad vragen bij het feit dat de eindtermen per vak zijn uitgeschreven. Intussen versterkte het decreet betreffende de inspectie en de begeleiding van levensbeschouwelijke vakken de optie om een groot gedeelte van de eindtermen op te hangen aan de notie „vakken”. Enkel voor vakken waarvoor eindtermen zijn geformuleerd, dient de overheid de leerplannen goed te keuren.

Anderzijds benadrukte de Raad voor het basisonderwijs dat de indeling in leergebieden in geen geval een keuze impliceert voor de wijze waarop de eindtermen en de ontwikkelingsdoelen de leerlingen worden aangeboden. Er moet integratie mogelijk zijn tussen verschillende leergebieden. Het ordeningskader voor de eindtermen is enkel een ordeningskader voor doelstellingen, niet voor de mogelijke onderwijsactiviteiten.

3.6. De implementatie van de eindtermen

De Onderwijsraad waar diverse geledingen uit het onderwijsveld vertegenwoordigd zijn, heeft ook steeds gepleit voor haalbare eindtermen. Te hoog gegrepen einddoelstellingen geven aanleiding tot discussies en onduidelijkheid. De Onderwijsraad pleit voor operationeel geformuleerde doelstellingen. Ook dient rekening gehouden met het ontwikkelingspeil van de leerlingen. Essentieel in dit verband is ook hoe men het begrip „de meerderheid van de leerlingen” concreet ziet.

De Onderwijsraad pleitte er ook steeds voor om voldoende oog te hebben voor de invoering van de eindtermen in opleiding, nascholing en begeleiding. De Onderwijsraad vraagt daarom aan de overheid om, via de instrumenten die haar ter beschikking staan, dit proces goed te begeleiden.

Een begeleidingsinstrument is zeker een document dat de eindtermen formuleert in een taal die voor iedere leerkracht begrijpelijk is. De eindtermen worden voor leerkrachten, directies, pedagogische begeleidingsdiensten, inspecteurs en lerarenopleiders een referentie-instrument. De Raad voor het basisonderwijs wees erop dat de eindtermen in de huidige formulering niet altijd duidelijk zijn voor leerkrachten en schoolteams.

Een probleem waar in verschillende bijeenkomsten op gewezen is, is dat van de duidelijkheid in de gebruikte begrippen. Een goed begrippenkader is wezenlijk om de filosofie achter de eindtermen duidelijk over te brengen naar onderwijsgeven, naar ouders en het bredere maatschappelijk veld. De minister gaf eerder al aan dat uit de resultaten van de maatschappelijke discussie eindtermen in het basisonderwijs bleek dat de basisprincipes onvoldoende bekend zijn. De Algemene Raad van de Vlaamse Onderwijsraad neemt zich voor om het begrippenkader verder op punt te stellen, mede met het oog op de invoering van de eindtermen in het secundair onderwijs, het buitengewoon onderwijs en het volwassenenonderwijs.

4. Besluit

Ter afsluiting wordt beklemtoond dat de bespreking van de eindtermen zowel in de Algemene Raad en de Raad voor het basisonderwijs gevoerd werd tussen alle onderwijsgeledingen. Ook de betrokkenheid van de methodescholen en de onafhankelijke scholen als inrichtende machten bij deze bespreking wordt benadrukt. Alle geledingen zijn immers vertegenwoordigd in de Onderwijsraad. De vertegenwoordiging van alle betrokken onderwijspartners heeft het organiseren van een maatschappelijk debat niet altijd nuttig gemaakt. Er is wel intern binnen alle geledingen een ernstig debat over de eindtermen gevoerd.

Wat de decretaal bepaalde procedure „bekrachtiging van de eindtermen door de Vlaamse Raad” betreft, verwijst de secretaris van de VLOR naar het advies van de Raad van State (Stuk 583 (1993-1994) - Nr. 3) over een amendement voorgesteld door de Vlaamse regering. Hij benadrukt dat in het overleg met de inrichtende machten bij de totstandkoming van het decreet van juli 1991 over de inspectie en de begeleidingsdiensten, ingevolge artikel 5 van de Schoolpactwet aan de inrichtende machten de verzekering is gegeven dat het nooit de bedoeling kon zijn dat de overheid éézijdig tegen de inrichtende machten in, zelf bepaalde inhouden kan opleggen aan het onderwijs. De secretaris van de VLOR stelt dat in deze geest het advies over de eindtermen tot stand is gekomen. Hij is van oordeel dat dit amendement fundamenteel de delicate relatie tussen overheid en de onderwijsverstrekkers raakt. De heer Perquy verwijst naar het decretaal vastgelegde mechanisme dat voorschrijft dat de DVO, een overheidsinstelling, een voorstel van eindtermen doet dat door de VLOR geadviseerd wordt en dat tenslotte finaal eensluidend ter bekrachtiging wordt voorgelegd.

Spreker meent dan ook dat de overheid conform de in 1991 decretaal vastgelegde procedure de eindtermen niet éézijdig kan wijzigen of bepalen maar de voorstellen moet terugsturen naar de VLOR indien de overheid meent dat de voorstellen niet voldoen aan de verwachtingen (bijvoorbeeld te specifiek, onevenwichtig,...).

De heer Perquy stelt dat zelfs als de overheid meent wijzigingen te kunnen aanbrengen aan de voorstellen over de eindtermen, dit niet voor alle onderwijsniveaus op dezelfde manier kan gebeuren, vermits decretaal is bepaald dat de specifieke eindtermen (voor de derde graad in het secundair onderwijs) bij besluit worden geregeld. De heer Perquy besluit met te herinneren aan de verbintenis van de toenmalige minister van Onderwijs.

C. Uiteenzetting door de heer L. Van Beneden

De discussies in de Raad voor het basisonderwijs

1. Procedure

Het advies dat de Raad voor het Basisonderwijs op 10 mei 1994 heeft uitgebracht over „Ontwikkelingsdoelen en eindtermen in het kleuter- en lager onderwijs” is de vrucht van een intense samenwerking tussen alle geledingen van de onderwijsgemeenschap, vertegenwoordigd in de Raad en tussen deze Raad en de Dienst voor Onderwijsontwikkeling. (DVO)

Lang voor de formele adviesaanvraag vanwege de minister werd het dossier ter discussie genomen. Niet alleen werden de zgn. startintenties van de DVO kritisch onder de loupe genomen, maar vooraleer de DVO met de redactie van de eerste ontwerp teksten aanvatte werd een procedure van samenwerking uitgewerkt voor de hele duur van de voorbereidende fase (28.10.1992). Zo had de Raad inspraak in de samenstelling van de resonansgroepen die, mede vanuit de door de Raad kritisch besproken eerste visieteksten van de DVO, een eerste ontwerp van eindtermen voorbereiden. Systematische rapportage vanuit de DVO over de vorderingen, vragen en moeilijkheden stelde de Raad in staat constructief het redactieproces op te volgen. De DVO werd ook systematisch geïnformeerd over de ontwikkelende standpunten die uit de besprekingen van de Raad resulteerden.

Na de publikatie van de eerste versie van de eindtermen en parallel aan het maatschappelijk debat heeft de Raad een aanbeveling uitgewerkt (08.02.1994). De Raad heeft daarmee een breed referentiekader willen aanbieden van waaruit hij de eindtermen zou benaderen. Het ging daarbij om een referentiekader dat op schematische wijze de visie van de Raad op de opdracht van het basisonderwijs weergaf. Daarbij kon gesteund worden op de adviezen en werkdocumenten die de Raad voor het basisonderwijs en de Algemene Raad van de VLOR in de voorbije jaren hadden uitgeschreven. De Raad voor het basisonderwijs heeft er daarbij op gewezen dat deze beschouwingen een vast oriëntatiepunt zouden zijn bij de algemene bespreking zowel als bij de detailbespreking van de voorgestelde eindtermen. Via deze aanbeveling werden een aantal suggesties geformuleerd voor aanpassingen van het ingediende ontwerp. De DVO was daardoor in de mogelijkheid om met een aantal meer principiële bezwaren rekening te houden.

Het is niet zonder belang uitdrukkelijk te benadrukken dat de standpunten van de Raad steunden op een brede bevraging die zijn onderscheiden geledingen daaromtrent hadden georganiseerd in eigen rangen, ook buiten het kader van het maatschappelijk debat dat door de heer minister werd opgezet. Een en ander resulteerde in stellingnamen van de onderscheiden koepels van inrichtende machten, de methodescholen, de personeelsorganisaties en de ouderverenigingen waar de Raad terdege rekening mee heeft gehouden.

De Raad slaagde er in niet altijd gelijklopende standpunten te verzoenen. De aanbeveling steunde dan ook op een brede consensus van alle geledingen vertegenwoordigd in de Raad.

Op 1 april 1994 werd het definitieve ontwerp van eindtermen voor het kleuter- en lager onderwijs aan de Raad overgemaakt. Per leergebied werden werkgroepen opgericht waarin alle geledingen zich konden laten vertegenwoordigen, wat de meeste ook effectief deden. Standpunten van een paar niet-vertegenwoordigde groepen werden, waar mogelijk, in geschreven vorm aan de leden van de werkgroepen bezorgd. Dit was o.m. het geval voor de standpunten van de Steinerscholen. Uiteraard werd vooral uitgegaan van de aanbeveling die op 08.02.1994 was goedgekeurd.

De gebundelde adviezen werden door de Raad nadien plenair besproken en op 10 mei 1994 unaniem goedgekeurd. Ook voor aspecten waarover nog meningsverschillen bestonden met betrekking tot de vraag of ook voor het kleuteronderwijs eindtermen inzake „sociale vaardigheden” en „leren leren” dienden te worden uitgewerkt en of de eindtermen wiskunde haalbaar waren, werd een eensgezind standpunt bereikt.

De door de Raad voor het basisonderwijs geadviseerde ontwikkelingsdoelen en eindtermen steunen dan ook op een brede consensus van alle geledingen van het basisonderwijs.

2. Situering vanuit de aanbeveling en het advies

Met het decreet van 17 juli 1991 betreffende de inspectie en pedagogische begeleidingsdiensten, dat voorziet in de bekrachtiging van de eindtermen voor o.m. het kleuter- en lager onderwijs wilde de overheid een herkenbare basis bieden voor kwaliteitsbewaking in het onderwijs. Tevens deed zij een uitspraak over wat als minimumvoorwaarden voor kwaliteit moet worden beschouwd. Tegelijk trachtte de overheid via de eindtermen een harmonisering in het basisonderwijs te bewerkstelligen.

De Raad voor het basisonderwijs meent dat dit streven aansluit bij een model van beleidsvoering, dat de laatste jaren centraal gesteld wordt en waarbij de klemtoon vaak gelegd wordt op de „efficiëntie van het onderwijs” maar dan wel in de economische betekenis van het woord. Evidente pleidooien voor kwaliteitsbewaking moeten voorafgegaan worden door de vraag naar het soort kwaliteit dat moet worden nagestreefd.

De Raad heeft uitdrukkelijk beklemtoond dat de nadruk niet mocht gelegd worden op eenzijdig cognitieve vorming. Naast de meer technische onderwijscomponent is er de uitdrukkelijk waardengebonden opvoedingscomponent. In het licht daarvan past het de verantwoordelijkheid van de overheid en van de onderwijsverstrekkers af te lijnen. De Raad vertrok voor zijn standpuntname terzake vanzelfsprekend van de decretale gegevens.

De eindtermen zijn volgens de decreetgever „minimumdoelstellingen die op het einde van het kleuter- en het lager onderwijs moeten worden bereikt”. Naar de schoolpraktijk toe betekent dit, zoals gesteld in de uitgangspunten, dat „ze haalbaar moeten zijn voor de meerderheid van de leerlingen”.

Essentieel hierbij is dat de eindtermen geformuleerd worden ten aanzien van de school. Zij zullen voor de inspectie gelden als voornaamste criterium bij de doorlichting van de school en dit op basis van de goedgekeurde leerplannen en lessenroosters, die overigens onder de vrijheid van de inrichtende machten vallen. In de mate dat de overheid zich richt op de controle van de scholen en niet op individuele leerlingen, zullen de onderscheiden bevoegdheden van de overheid en de inrichtende machten inderdaad duidelijker worden afgebakend. De Raad voor het basisonderwijs beklemtoont in zijn aanbeveling dat de moeilijke meetbaarheid van de ontwikkelingsdoelen en eindtermen geenszins kan voorgewend worden om de inspectie uitspraken te laten doen over pedagogische methodes. Deze zijn vanuit het oogpunt van pedagogische vrijheid nooit het voorwerp van controle door de inspectie. Veel is afhankelijk van de instrumenten, die de inspectie zal gebruiken om de realisatie van de eindtermen „te meten”

Met betrekking tot dit „haalbaar minimum” vroeg de Raad voor het basisonderwijs in zijn aanbeveling uitdrukkelijk de aandacht voor de eigenheid van het kleuteronderwijs. Het betreft hier niet-leerplichtig onderwijs, dat zowel in aanvang als in zijn verder verloop door kinderen verschillend kan gefrekwenteerd worden, waardoor zowel de begin- als de eindsituatie tussen de kinderen onderling zeer sterk kan verschillen. In dit opzicht werd voor het kleuteronderwijs geopteerd voor de term „ontwikkelingsdoelen”, waarbij de moeilijkheidsgraad dient afgestemd te zijn op zowel de ontwikkelingsmogelijkheden als op de ontwikkelingsbehoeften van het kind.

Naast het voorzien in minimumdoelen door de overheid behouden de inrichtende machten de volle vrijheid voor het opnemen van bijkomende doelstellingen, zowel in de breedte als in de diepte. Wat door de onderwijsverstrekkers essentieel geacht wordt kan omvangrijker zijn dan wat binnen de eindtermen als minimaal wordt verondersteld. Bovendien doet dit vanuit de Raad voor het basisonderwijs de vraag stellen om vanuit een maatschappelijke context ook na verloop van tijd de eindtermen kritisch te evalueren.

In de poging tot omschrijving van het kwaliteitsbegrip achtte de Raad voor het basisonderwijs het noodzakelijk om in de aanbeveling een globale visie te ontwikkelen met het oog op een brede ontwikkeling van de leerlingen in het basisonderwijs om op die manier een al te eng instrumenteel denken over het kleuter- en lager onderwijs te doorbreken.

De DVO heeft bij het uitschrijven van het definitieve ontwerp van ontwikkelingsdoelen en eindtermen met de aanbevelingen van de Raad terdege rekening gehouden.

Bij het formuleren van deze visie heeft de Raad voor het basisonderwijs getracht om onderwijs én opvoeding van kinderen op een evenwichtige wijze te benaderen. Hierbij ging de aandacht uit naar de verschillende ontwikkelingscomponenten in de vorming (i.c. het verstandelijke, het emotionele, het creatieve, het sociale, het culturele en het lichamelijke), de continuïteit in de ontwikkeling en de maatschappelijke context waarin de school gesitueerd is. Ook de eindtermen zijn in die zin geformuleerd in competenties, i.c. algemene en specifieke, die niet alleen betrekking hebben op kenniselementen, maar ook op inzichten, vaardigheden en attitudes. Precies met betrekking tot dit laatste stelde zich de vraag of „attitudes” niet tot het domein van het eigen opvoedingsproject, i.c. de pedagogische vrijheid behoren. Door de DVO werd de niet-gebruikelijke term „onderwijsattitudes” opgenomen, omschreven als attitudes die niet tot het levensbeschouwelijke behoren. De Raad voor het basisonderwijs was evenwel de mening toegedaan dat bij de voorliggende eindtermen het begrip „onderwijsattitude” en het begrip „attitude” herhaaldelijk door elkaar gebruikt werden en dat er bovendien vaak een duidelijke referentie was met waarden-systemen. Zoals gesteld in de aanbeveling, wilde de Raad niet alleen zijn bezorgdheid uitdrukken ten opzichte van deze begripsverwarring, maar meende hij ook dat een ernstige discussie over de voorgestelde onderwijsattitudes onmogelijk is zonder daarbij de onderliggende waarden te expliciteren. In de geadviseerde ontwikkelingsdoelen en eindtermen werd volgens de Raad rekening gehouden met deze fundamentele bemerkingen.

Een tweede belangrijk uitgangspunt in de aanbeveling betrof de continuïteit in de ontwikkeling.

Gelet op de noodzaak van een onderlinge afstemming bij het formuleren van de eindtermen voor de verschillende onderwijsniveaus, diende een continuum nagestreefd te worden en dit reeds binnen het basisonderwijs, met name in de overgang van kleuter- naar lager onderwijs. De decreetgever voorziet evenwel geen fasering binnen de onderwijsniveaus met de vraag hoe de consecutieve opbouw dan wel kan gewaarborgd worden.

De Raad voor het basisonderwijs was wel van oordeel dat in het kader van de decretale opdracht van de DVO methodes voor het opstellen van leerplannen kunnen ontwikkeld worden, die een dergelijke fasering wel mogelijk maken. Maar dit laatste mag de bevoegdheid van de inrichtende machten terzake niet beknotten. Wat de DVO uitwerkt kan enkel als leidraad en steun dienen voor de Inrichtende Machten bij het uitschrijven van de leerplannen.

Bij de presentatie van de ontwikkelingsdoelen en eindtermen werd naar de verticale samenhang gestreefd door het hanteren van hetzelfde onderwijskader.

Aandacht voor de totale persoonlijkheidsontwikkeling - aldus de Raad - veronderstelt ook het maken van „dwarsverbindingen” tussen de diverse onderwijsinhouden, of een horizontale samenhang.

Het streven naar continuïteit is niet alleen een inhoudelijk probleem van de eindtermen zelf. In verband met de aansluiting tussen de ontwikkelingsdoelen van de kleuterschool enerzijds en de eindtermen van de lagere school anderzijds dient duidelijk gesteld dat kleuters niet alleen „anders” leren, maar dat ook een absolute zorg vereist voor de mogelijke verschillen in beginsituatie, evenals de context waarin kinderen het lager onderwijs aanvangen, zoals b.v. ongelijke schooltijd, verschillen in leeftijd en thuismilieu, hetgeen het derde uitgangspunt is van de visie. In het advies wordt hieraan zeer ruim aandacht besteed.

Eindtermen zijn zoveel als mogelijk geformuleerd in „competenties, die verwijzen naar de prestaties die een leerling kan leveren in een bepaalde, realistische situaties”. Deze band met de realiteit is van wezenlijk belang en legitimeert bovendien de keuze van de competenties waarop men zich richt binnen de onderscheiden leergebieden. Deze „realistische” situaties zijn over het algemeen meestal ook complexe situaties, die zich richten op meerdere competenties en vaak ook uit meerdere leergebieden. In het advies werd gepoogd om - vanuit verwijzingen - deze onderlinge samenhang aan te tonen.

Daarenboven werden voor het lager onderwijs leergebied-overschrijdende eindtermen geschreven, met name voor „sociale vaardigheden” en voor „leren leren”. De opname van dit laatste als afzonderlijke leergebieden mag het integratief karakter hiervan niet in de weg staan. Hiervoor werd binnen de Raad sterk gewaarschuwd.

Bij het uitwerken van de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen voor respectievelijk het kleuter- en het lager onderwijs werd rekening gehouden met een aantal algemene basisprincipes. Deze zijn uiteraard reeds terug te vinden in het globaal beeld of de uitgangspunten, maar zij worden voor de duidelijkheid nogmaals hernomen.

Bij het streven naar een brede ontwikkeling, moet voldoende aandacht, tijd en ruimte vrijgemaakt worden voor een brede vorming in het basisonderwijs. Met betrekking tot de eindtermen betekent dit dat het over heel wat meer gaat dan het louter cognitieve en meer dan enkel kenniselementen. Een voldoende brede basis - aldus het advies - betekent niet alleen aandacht voor de cognitieve ontwikkeling, maar ook voor de psyche-motorische, de dynamisch-affectieve en de sociale ontwikkeling. Bij de constructie van de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen werd in die zin geopteerd voor leergebieden, zijnde „krachtige leeromgevingen” waarin kinderen worden uitgenodigd en de kans krijgen om hun eigen leren in handen te nemen.

Dit laatste wordt in het advies benadrukt vanuit het tweede principe, namelijk het actief leren, dat niet alleen in de onderscheiden leergebieden werd geconcretiseerd, maar dat zeer indicatief is voor de vakoverschrijdende leergebieden, zoals b.v. leren leren en sociale vaardigheden. De Raad voor het basisonderwijs is zich terdege bewust van de grens waarop de eindtermen zich hier bewegen in het kader van de pedagogische vrijheid, i.c. de pedagogische methodes.

Ook met betrekking tot deze aspecten blijven zich - aldus de Raad - zonder twijfel vragen stellen naar de meetbaarheid hiervan. Niettegenstaande dat meent men te moeten stellen dat het opnemen van dit onderwijsprincipe als zeer positief wordt ervaren. Vragen omtrent de haalbaarheid en het relatief gewicht van de onderscheiden leergebieden binnen de beschikbare onderwijstijd dienen een antwoord te krijgen vanuit de concretisering in de leerplannen en ongetwijfeld is hierbij enige her- en schikking nodig. Omtrent de effectieve leertijd per leergebied is in de gecoördineerde wetten op het basisonderwijs evenwel niets vastgelegd, hetgeen dringende afspraken noodzaakt.

Het derde principe, met name de bekommernis voor de zorgbreedte doet opnieuw teruggrijpen naar de definitie van de eindtermen. Het gaat immers over doelen, die haalbaar moeten zijn voor de meerderheid van de leerlingen. In de Raad voor het basisonderwijs bleef de vraag gesteld naar de normering, die hierbij zal gehanteerd worden, evenals de controle die hierop zal uitgevoerd worden. Hoe ruim of hoe eng dient bedoelde meerderheid begrepen te worden en welke criteria zullen gehanteerd worden met betrekking tot de vooropgestelde haalbaarheid? Welke instrumenten zullen hierbij gehanteerd worden en zal er voldoende rekening gehouden worden met de aard en de samenstelling van de schoolpopulatie en dit laatste vooral met betrekking tot leerbedreigden? Eindtermen zijn minimumdoelstellingen en de mogelijkheid dat zorgbreedte in de verdrukking komt door sommige meer elitaire opvattingen over onderwijs is niet denkbeeldig.

Naast de aandacht voor voldoende zorgbreedte bij het nastreven van de eindtermen en de controle hierop blijven ook nog vragen in verband met eindtermen die in hun finaliteit nauwelijks of niet te bereiken zijn of die weinig operationeel omschreven zijn, b.v. met betrekking tot sociale vaardigheden.

Veel zal hierbij afhangen van de leerplannen en de wijze waarop deze geïmplementeerd zullen worden. De leerplannen vormen immers het resultaat van de uitwerking, verdieping of uitbreiding van de eindtermen. Als dusdanig zullen zij het contract vormen tussen de overheid en de inrichtende machten en dienen zij door de Vlaamse regering goedgekeurd te worden. Belangrijke vraag bij deze goedkeuring blijft hoe een opdeling kan gemaakt worden tussen wat enerzijds tot de autonome bevoegdheid van de inrichtende machten behoort en wat anderzijds voldoende als „eindtermen” in de leerplannen herkenbaar moet zijn. Bovendien zullen de leerplannen in hun implementatie nog een eigen invulling krijgen overeenkomstig de eigenheid van elke school met een eigen profiel, eigen mogelijkheden en eigen noden. Ook op dit niveau stelt zich het probleem van de inspectie, die enerzijds een beleidscontroleerende functie heeft en die anderzijds de autonomie inzake pedagogische methodes op het niveau van de school ten volle moet respecteren. Bij de controle op het al dan niet bereikt zijn van ontwikkelingsdoelen en eindtermen blijft - aldus de Raad - onduidelijkheid bestaan omtrent de zogenaamde „inspanningsverplichting” van de school enerzijds en een mogelijke resultaatsverplichting ten aanzien van de leerlingen anderzijds. Conform het decreet is het de taak van de inspectie om „na te gaan of de school de nodige inspanningen levert om de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen na te streven en in welke mate de eindtermen bereikt zijn”.

De inspectie zal hierbij niet het individueel al of niet slagen van de leerlingen controleren, maar wel zal zij de inspanningen van de school afwegen bij het nastreven en het bereiken van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen. Ook het schoolwerkplan maakt geen voorwerp uit van de doorlichting, aangezien dit tot de uitsluitende bevoegdheid van de inrichtende machten en de pedagogische begeleidingsdiensten behoort. Volgens de aanbeveling van de Raad kan er dus geen sprake zijn van een resultaatsverplichting, maar wel van een inspanningsverplichting.

Dit leidt tot een andere vraag naar standpuntname ten aanzien van de eindtermen, namelijk „wie zijn de gebruikers?”

Volgens de Raad voor het basisonderwijs zijn de gebruikers in eerste instantie de leerplanmakers. Het leerplan is het juridisch-inhoudelijk contract tussen de overheid en de inrichtende macht waarin wordt bepaald met welke algemene en met welke vakgebonden leerdoelen en leerinhouden de scholen van de betreffende inrichtende macht de eindtermen zullen bereiken. Dit contract wordt goedgekeurd door de minister en de inspectie is bevoegd om het te controleren. Financiering en erkenning van de uitgereikte getuigschriften hangen hiermee samen. Dit betekent dat de leerplannen de eindtermen volledig moeten dekken, inclusief deze op de vakoverstijgende niveaus. Het leerplan zal dus alle doelstellingen bevatten, ook die ten aanzien van de school. Het leerplan zal ook aangeven hoe de eindtermen over de diverse leerjaren en graden heen zullen moeten worden bereikt.

In de mate dat de eindtermen minder concreet zijn, zal de discussie over het al dan niet behalen ervan zich in eerste instantie afspelen op het niveau van de goedkeuring van het leerplan. In de mate dat dit leerplan meer open is, zal de discussie met betrekking tot het behalen van de eindtermen meer verlegd worden naar het lokaal vlak. In dit geval wordt de beoordelingsmarge van de inspectie ook ruimer. De Raad wijst erop dat dit niet vrij is van enig risico, omdat dit niet alleen inhoudelijke maar ook juridische consequenties kan hebben. De eindtermen moeten dus ook toegankelijk zijn voor directies, leerkrachten en ouders en met het oog op deze toegankelijkheid heeft de DVO duidelijk een dienstverlenende functie.

Vanzelfsprekend wachten de onderwijsgemeenschap van het basisonderwijs belangrijke opdrachten wanneer de Vlaamse Raad de ontwikkelingsdoelen en eindtermen definitief zal hebben bekrachtigd.

De Raad voor het basisonderwijs bereidt van nu af reeds deze implementatiefase voor. In nauwe samenwerking met de DVO, de inspectie voor het basisonderwijs, het bestuur van het basisonderwijs worden de vragen en problemen die daarbij voorzienbaar zijn in behandeling genomen,

Afspraken worden voorbereid i.v.m. het informeren van alle betrokkenen. In afspraak met de Raad voor het basisonderwijs en de DVO zal het onderwijsdepartement de ontwikkelingsdoelen en eindtermen publiceren. Daarbij zal de relatie tussen eindtermen, leerplannen en schoolwerkplan worden verduidelijkt. Het impact van de in de leerplannen verwerkte eindtermen op het onderwijsveld zal niet gering zijn. De introductie ervan zal zowel leerlingen, ouders als professioneel betrokkenen raken en zal precies daarom met de nodige informatie en ondersteuning moeten gebeuren.

Voor de basisschool zal het werken aan de eindtermen, zeker aan vakoverschrijdende, het nastreven van de voorgestelde vaardigheden en attitudes een hele opgave zijn. Zowel tijdens de initiële opleiding, gegeven de huidige mogelijkheden van het lerarencorps, als bij de nascholing zal men daar terdege rekening moeten mee houden.

3. Inhoudelijke situering

De specifieke opdracht van de school is zoveel mogelijk kinderen de basiscompetenties te helpen verwerven die ze nodig hebben voor hun persoonlijke ontwikkeling, hun maatschappelijk functioneren in het verder leven.

Bij het uitschrijven werd uitgegaan van een aantal fundamentele elementen in de ontwikkeling van kinderen. Ze situeren zich in drie velden, geënt op een ruimere context „de wereld”.

Het betreft :

- het veld van de basiskenmerken :
 - * het beschikken over een positief zelfbeeld;
 - * gemotiveerd zijn;
 - * zelf initiatief nemen.
- het veld van de algemene ontwikkeling met doelen als :
 - * kunnen communiceren en samenwerken;
 - * zelfstandigheid aan de dag leggen;
 - * creatief en probleemoplossend omgaan met de hen omringende wereld;
 - * zelfgestuurd leren.
- het veld van de specifieke ontwikkeling waarvan de inhoud geordend werd volgens leergebieden
 - * lichamelijke opvoeding;
 - * muzische vorming;
 - * taal;
 - * wereldoriëntatie;
 - * wiskunde.

Wanneer de eindtermen en ontwikkelingsdoelen geordend werden in vijf leergebieden (Lichamelijke Opvoeding, Muzische vorming, Taal, Wereldoriëntatie en Wiskunde naast, voor het lager onderwijs, leergebiedoverschrijdende eindtermen voor sociale vaardigheden en leren leren) werd vooral voor overzichtelijkheid en herkenbaarheid geopteerd. Deze ordening beoogt geenszins dat deze doelen, zoals hoger gesteld, apart per leergebied moeten behandeld worden.

Bij het beoordelen van de eindtermen waren volgende basisprincipes in elk geval determinerend :

- aandacht voor een brede vorming;
- nadruk op actief leren;
- bekommernis voor de zorgbreedte;
- gerichtheid op horizontale en verticale samenhang.

Lichamelijke opvoeding

Als eerste en belangrijkste opdracht wordt beoogd de kinderen bewegingsgebonden basiscompetenties bij te brengen waarmee ze in de maatschappij kunnen functioneren.

De tweede opdracht is hen voor te bereiden om deel te nemen aan en hun weg te vinden in de bewegingscultuur. Bewegingssituaties, meervoudig en veelzijdig, staan daarom centraal. Daarbij wordt bij voorkeur kansen geboden om een bepaald bewegingsprobleem zelfstandig op te lossen, wat ook kennis en inzicht vergt naast een aantal attitudes en sociale vaardigheden. Daarom wordt een geïntegreerde aanpak voorgestaan aangepast aan ontwikkelingsniveau en sociale achtergrond.

Muzische vorming

Muzische vorming speelt een belangrijke rol in het ontwikkelingsproces. Muzisch zijn en handelen is een communicatie- en uitdrukkingsmiddel dat samen met het denken van de kinderen evolueert. Inzichten in menselijke, sociale en culturele relaties evolueren samen met het muzisch zijn.

Door ervaringen met de beeld- en klanktaal kunnen kinderen alert omgaan met de media.

Ook al ligt het muzische ondeelbaar vevat in het groei- en leerproces toch moeten afzonderlijke domeinen gesitueerd om hun impact op de zelfexpressie vanuit de kinderen op te sommen = beeld, muziek, drama, beweging, media.

Taal

A. Nederlands

Kinderen verwerven en gebruiken taal doordat ze in communicatieve situaties opgroeien. De school wil aansluiten bij de natuurlijk ontwikkelde taalvaardigheid. Taalvaardigheid staat daarom centraal. Het accent ligt op communicatieonderwijs.

Taal heeft een ondersteunende functie in andere leergebieden. Doelen van taalonderwijs komen dan ook aan de orde buiten het eigenlijke taalonderwijs. Hedendaags taalonderwijs sluit ook aan bij het ontluikende nadenken van jonge kinderen over taal en over eigen en andermans taalgebruik : taalbeschouwing.

De ontwikkelingsdoelen en de eindtermen zijn geordend in vijf domeinen : luisteren, spreken, lezen, schrijven en taalbeschouwing.

Uitgangspunt is dat functioneren in taal essentieel is. Belangrijk daarbij is de situatie en de taak die een kind moet verwerken. Daarom werd gekozen voor teksttypen die van betekenis zijn voor kinderen. Om te beschrijven wat kinderen op een bepaald niveau moeten kunnen doen met taal zijn twee criteria gebruikt :

- het publiek (zijzelf, leeftijdsgenoten, volwassenen, . ..).
- het verwerkingsniveau (kopiërend, beschrijvend, structurerend, beoordelend).

B. Frans

De voorgestelde eindtermen hebben betrekking op alle scholen die het onderwijs in de tweede taal Frans in de derde graad organiseren.

Belangrijke doelstelling : de kinderen moeten vaardigheden ontwikkelen waarmee ze Frans op een beperkt niveau kunnen gebruiken als communicatiemiddel.

Zij moeten de nodige zinsstructuren en basiswoordenschat reproducerend beheersen om eenvoudige informatie te kunnen verwerven via geschreven en gesproken taal en eenvoudige informatie te kunnen geven in mondelinge context met Franssprekenden.

Wereldoriëntatie

De situatie van wereldoriëntatie is erg verschillend in onze basisscholen. In het ene geval dient ze als referentiekader voor heel het onderwijsgebeuren; in het andere geval wordt ze geïnterpreteerd als een vakgericht inleiden in noodzakelijk geachte kennisgebieden; in de meeste scholen benadert men ze als totaliteitsonderwijs en cursorisch.

Vandaar een verscheidenheid aan inhouden en activiteiten. Daarmee werd rekening gehouden bij het beoordelen van de eindtermen. Aangegeven werd welke basiscompetenties zeker aandacht moeten krijgen bij jonge kinderen in het kader van wereldoriënterend onderwijs.

Via wereldoriëntatie kunnen kinderen inzicht verwerven in zichzelf, in hun omgeving en in hun relatie tot die omgeving; kunnen zij vaardigheden verwerven om in interactie te treden met die omgeving en kunnen zij gestimuleerd worden tot een positieve houding ten aanzien van zichzelf en hun omgeving.

Twee perspectieven van een maatschappijbeeld hebben een rol gespeeld bij de ontwikkeling van ontwikkelingsdoelen en eindtermen met name dat kinderen vandaag opgroeien in een multi-etnische en multiculturele samenleving, maar evenzeer in een pluralistische samenleving.

Als referentiekader werd een structurering in zes domeinen of werkelijkheidsgebieden gehanteerd : Natuur, Technologie, Mens, Maatschappij, Tijd, Ruimte.

Wiskunde

Beoogd wordt, zonder overladenheid, basisvaardigheden inzake hoofdrekenen, cijferen, schatten, rekenvaardigheid, praktijkgericht metend rekenen en ruimtelijke oriëntatie bij te brengen. Kinderen moeten in staat gesteld worden om in het vervolgonderwijs hun leren verder te zetten om later als volwassenen goed te kunnen functioneren. Uitdrukkelijk wordt aandacht en tijd gevraagd voor differentiëren en remediëren.

Vertrokken wordt van de eigen leefwereld om, via eigen wiskundige activiteit, tot inzicht te komen en dus niet vanuit abstracte concepten. Daarom staat het begrippenarsenaal uit de verzamelingenleer niet meer als doel op zich geformuleerd.

Als pragmatisch ordeningskader werd geopteerd voor een indeling in drie domeinen getallen, meten en meetkunde.

Voor het lager onderwijs worden de eindtermen in elk domein geclassificeerd volgens de componenten = begripsvorming, wiskundetaal, feitenkennis, procedures, strategieën en probleemoplossende vaardigheden.

Leren leren

Het verwerken van leerinhouden en leerervaringen veronderstelt actieve inspanningen om te analyseren, te concretiseren, verbanden te leggen, te interpreteren, te synthetiseren, te evalueren, te integreren en te transfereren. Dit leren leren is een belangrijk doel.

De verwachting is dat leerlingen bekwaam worden om

- losse gegevens te leren;
- verschillende informatiebronnen te gebruiken;
- samenhangende informatie te leren;
- problemen op te lossen;
- hun eigen leer- en denkprocessen te plannen, te bewaken, te controleren en bij te sturen,

Daartoe moeten ze de noodzakelijke leerstrategieën kunnen gebruiken en de nodige leerhoudingen en overtuigingen bezitten.

Sociale vaardigheden

Sociale vaardigheden zijn alle gedragingen die men in onze cultuur ter beschikking moet hebben om op een efficiënte en opbouwende wijze deel te nemen aan het sociale leven, zowel op maatschappelijk als op interpersoonlijk en familiaal vlak.

De school moet kinderen vaardig maken in :

- het hanteren van de meest gepaste relatiewijze in een gegeven sociale situatie;
- het beheersen van een aantal gespreksconventies in het omgaan met anderen;
- het leren samenwerken met anderen.

D. Opmerkingen en vragen van de leden met antwoord van de inleiders

De heer Denys wil een verduidelijking van de heer Perquy in verband met het besluit van zijn uiteenzetting rond zijn visie omtrent de draagwijdte van de term „bekrachten”. De heer Denys vraagt of hij het goed begrijpt dat de heer Perquy van mening is dat de Vlaamse Raad slechts een beperkte rol heeft bij de goedkeuring van de eindtermen, namelijk slechts bekrachten. Het lid meent dat het weliswaar niet de rol is van de leden te detailleren in de specifieke ontwikkelingsdoelen, maar meent dat de Vlaamse Raad wel moet kunnen praten over de algemene principes : hij is bijvoorbeeld van oordeel dat de decreetgever moet kunnen stellen dat bepaalde scholen kunnen afwijken van de vooropgestelde eindtermen.

De voorzitter repliceert dat deze aangelegenheid eigenlijk onderdeel uitmaakt van de algemene bespreking.

De heer Perquy verwijst in zijn antwoord opnieuw naar het toenmalig overleg met de inrichtende machten en de minister van Onderwijs bij de totstandkoming van het decreet inspectie en begeleidingsdiensten. M.b.t. de vraag of het juridisch mogelijk is afwijkingen toe te staan aan bepaalde scholen, stelt de heer Perquy zeer duidelijk dat dit juridisch niet ingeschreven is in het decreet ; in Nederland is daarin wel uitdrukkelijk voorzien : er kunnen zogenaamde gelijkwaardige kerndoelen worden beoordeeld door de inspectie en bij betwisting door de Nederlandse onderwijsraad.

De heer Annemans verwijst naar uitspraken van de minister in de pers waarbij deze zou gezegd hebben dat hij „de interne discussies niet wil reveleren maar dat de DVO de neiging had de oorspronkelijke uitgangspunten te vergeten , in hun voorstel was de inbreng van de scholen té krap, dat was de reflex van vroeger : laten we alles centraal regelen”.

De heer Perquy repliceert dat de geciteerde uitspraken van de minister waarschijnlijk vooral slaan op de voorstellen van eindtermen in het secundair onderwijs.

De heer Annemans refereert naar het maatschappelijk debat over de eindtermen dat -zoals de heer Perquy stelde in zijn uiteenzetting- weinig relevant was (er kwamen weinig reacties, ze kwamen te laat , er werd geen rekening meegehouden). De heer Annemans wil weten of de DVO en VLOR op de hoogte zijn van de kritiek op de futiliteit van het maatschappelijk debat ?

Voor wat het maatschappelijk debat rond de eindtermen basisonderwijs betreft, blijft de heer Perquy bij zijn uitspraak dat op basis van de resultaten daarvan het debat zijn nut heeft gehad om mensen te informeren, maar inhoudelijk weinig of niets heeft opgeleverd.

M.b.t. de eindtermen lichamelijke opvoeding stelt de heer Annemans vast dat er uiteraard aan de coëducatie wordt vastgehouden, ook in het vrij onderwijs dat in sommige gevallen daarvan wil afwijken . Het lid verwijst naar het advies van de Raad voor het basisonderwijs waar wel wordt vermeld dat „culturele verschillen (overtuigingen, geboden en verboden in bepaalde culturen) van leerlingen grote invloed hebben m.b.t. het realiseren van eindtermen , ze zijn o.a. meebepalend om de lessen al dan niet gescheiden te geven”.

De heer Annemans vraagt of dit betekent dat coëducatie de algemene regel wordt behalve voor het islamitisch onderwijs of islamitische leerlingen ?

De heer Perquy meent dat op basis van de voorliggende voorstellen van eindtermen men niet kan stellen dat coëducatie verplicht wordt opgelegd. Het is in die optiek niet besproken. In antwoord op de opmerking van de heer Annemans dat na samenlezing enerzijds van de zinsnede dat „het mooi is te zeggen dat de lessen lichamelijke opvoeding gezamenlijk aan jongens en meisjes zouden dienen gegeven” en anderzijds dat „culturele verschillen [...] meebepalend zijn om de lessen al dan niet gescheiden te geven “men toch van een verplichting kan spreken omdat er uitdrukkelijk voor de islam een uitzondering wordt gemaakt, repliceert de heer Standaert dat er binnen de DVO daarover een hele discussie is gevoerd : de commissie van deskundigen lichamelijke opvoeding pleitte voor coïstructie , coëducatie in het vak lichamelijke opvoeding. Tijdens het maatschappelijk debat is echter gebleken dat er daarover geen consensus bestond. Resultaat daarvan was dat coëducatie geen eindterm werd en dus niet verplicht wordt.

De heer Annemans wil van de VLOR vernemen wat m.b.t. de eindtermen wereldoriëntatie - maatschappij - politieke verschijnselen (bladz. 57 van het ontwerp van decreet) de zinsnede „Voor deze terreinen zal het accent in de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen dan ook hoofdzakelijk liggen op het verwerven van correcte inzichten” betekent. Concreet vraagt het lid wat hier onder „correcte inzichten” wordt bedoeld.

De heer Standaert stelt dat „correcte inzichten” in deze context betekent enkel een cognitieve benadering van de zaken, definities zoals ze algemeen aanvaard zijn.

M.b.t. de vrije ruimte naast de minimumdoelstellingen herinnert de heer Annemans aan een aantal citaten in de pers van de heer Standaert waar deze zou gezegd hebben dat „er geen tijd meer overblijft” -het lid neemt aan dat de heer Standaert doelt op het opvoedingsproject- en verder dat „voor spitsvondigheden als breuken en zinsontledingen zal geen tijd meer overblijven”. Het lid vraagt hoe hij die uitspraken moet interpreteren.

De heer Standaert repliceert dat men al die citaten niet uit zijn verband **mag** halen. Wat hij gezegd heeft, klinkt in de context waarin het werd gezegd, veel genuanceerder.

Wat de zinsnede over de spitsvondigheden betreft, ook dat moet in zijn context worden gezien. Uit wetenschappelijk onderzoek is gebleken dat het gebruik van breuken niet meer van deze tijd is, nochtans worden de kinderen daarmee dagdagelijks geconfronteerd in de scholen.

De heer Eeman heeft een aantal opmerkingen bij de eindtermen taal . Hij stelt vast dat men sterk het accent legt op het communicatieve ; het lid vernam enerzijds graag de reden daarvoor, anderzijds vindt hij dat het „vormende van een taal” daardoor in de hoek wordt gedrongen. In dit verband sluit de heer Eeman aan bij de opmerking van de heer Annemans over het verdwijnen van zinsontleding als dusdanig.

Wat de zinsontleding betreft, stelt de heer Standaert dat dit ook een spitsvondigheid is.

Zinsontleding is -dat blijkt uit wetenschappelijk onderzoek- voor slechts 30 percent van de kinderen haalbaar : zinsontleding is een typisch produkt voor die groep die ASO en talen gaan studeren, dus hoort het ook daar thuis. Een volksschool heeft tot doel taal te leren gebruiken op een niveau van algemene basisvorming voor twaalfjarigen. Nadien, als men de keuze maakt voor beroepsonderwijs, heeft men echt geen behoefte aan zinsontleding.

Zinsontleding wordt dus uitgesteld tot een leeftijd dat de meerderheid van de kinderen in de school kan volgen. De heer Eeman is van oordeel dat bepaalde onderdelen van het pakket „zinsontleding” toch kunnen gevolgd of toegepast worden door een vrij groot gedeelte van de leerlingen ; hij wenst te vernemen of in de visie van de heer Standaert gans het pakket zinsontleding wegvalt. De heer Janssens, adviseur bij de DVO, beklemtont dat er geen misverstand mag ontstaan . Er is

weliswaar in de eindtermen geen sprake meer van de klassieke zinsontleding zoals we die nu kennen (traditionele grammatica, woordsoorten, zinsdelen...); men kiest in de eindtermen voor een andere benadering vanuit de invalshoek „taalbeschouwing” (zie pag. 150 van het ontwerp). Uiteindelijk komt het facet zinsontleding in eindterm 5.3 dan ook aan bod.

De heer Denys wil weten of het de bedoeling is van de nieuwe omschrijving van „taalbeschouwing” om de taal te bevorderen, dan wel om eerder een eindterm vast te leggen waarbij de meerderheid van de leerlingen die aankunnen ? De heer Annemans sluit hierbij aan door te verwijzen naar de aanbevelingen op bladzijde 17 van het ontwerp waarin wordt gesteld dat een opbod inzake taalbeschouwing tussen scholen moet vermeden worden. Het lid wil weten of dit de scholen verplicht vooral daarover geen recrutering te organiseren ?

De heer Standaert stelt dat het zinloze opbod waarvan sprake, gebaseerd is op het voorbereiden op ASO-scholen. Dat is de bedoeling van deze zinsnede : men wil vermijden dat iedereen nog meer zinsontleding, Frans... geeft om toch maar beter te kunnen voorbereiden op een college of atheneum. Op de vraag van de heer Denys in verband met kwaliteit, repliceert de directeur van de DVO dat dit bij eindtermen steeds betekent de minimum kwaliteit verhogen. De minimale kwaliteit wordt voor iedereen verhoogd. Wat er daarbuiten bovenop gebeurt, is niet meer de taak van de overheid.

De heer Janssens zegt dat men de eindterm taalbeschouwing moet bekijken zoals de overige eindtermen . Eindtermen zijn geformuleerd als basiscompetentie wat wil zeggen dat de leerlingen die competentie moeten bezitten wanneer ze worden geconfronteerd met reële situaties die zich redelijkerwijze kunnen voordoen. Voor „taalbeschouwing” is de situatie waarin kinderen terechtkomen, het taalgebruik. Door over het taalgebruik, het taalsysteem na te denken, kan men ook het taalgebruik, de basiscompetentie (het zich kunnen uitdrukken) verhogen.

De heer Standaert beklemtoont dat de eindtermen de minimumnormen hoger leggen voor alle leerlingen (er is dus sprake van een kwaliteitsverhoging). Wat er daarbuiten gebeurt voor meer begaafde leerlingen - de differentiatie- daar moet de overheid zich niet mee.

De heer Annemans heeft vragen bij de kritiek over de inspraak van de interne adviescommissies binnen de DVO , ondermeer bij de totstandkoming van de eindtermen voor wiskunde en geschiedenis in het secundair onderwijs. Het lid meent dat die inspraak nogal beperkt is geweest, sommigen spreken zelfs van schriftvervalsing wanneer zij hun adviezen terugzagen?

De heer Standaert repliceert dat het aangehaalde probleem rond de inspraak dat zich stelt m.b.t. de eindtermen secundair onderwijs vooral te berde kwam in de commissie belast met de eindtermen wiskunde. Die commissie is inderdaad ter ziele gegaan omdat ze zo éézijdig samengesteld was . De heer Standaert geeft toe dat er bij de samenstelling een fout is gemaakt omdat men de commissie niet voldoende gecontroleerd heeft op zijn evenwichtigheid. Toen de DVO naar de resonansgroep van de VLOR ging, kreeg men het zo te verduren voor dat produkt van die commissie dat men met die adviescommissie omwille van het éézijdig karakter is gestopt : de commissie voldeed niet aan de verwachtingen van de DVO. Wat de uitlating „schriftvervalsing” betreft, stelt de heer Standaert dat hij niet vreest voor een eventueel proces. Wat de adviescommissie eindtermen geschiedenis betreft , stelt de heer Standaert dat dit een zaak van handboeken was. Hij wenst niet in te gaan op concrete gevallen.

De heer Annemans wil opheldering van de heer Standaert over zijn citaat in Kerk en Leven : „waarom is anti-racisme een eindterm, om de eenvoudige reden dat enkel het Vlaams Blok tegen de invoering is”. Het lid wil daarover verduidelijking. Hij stelt vast dat ondanks het feit dat uitvoerig meermaals in de eindtermen de multiculturele samenleving wordt naar voren gebracht, er in de eindtermen bijna op geen enkele plaats aandacht is voor de eigen identiteit. Meer bepaald komt het begrip Vlaanderen nergens voor in de eindtermen.

De heer Standaert stelt dat ook het citaat in Kerk en Leven in zijn context van het multicultureel onderwijs moet gezien worden.

Op de vraag van de heer Annemans in welke mate de Vlaamse identiteit aan bod komt in vergelijking met de multiculturele identiteit , geeft de heer Standaert toe dat dit een zinnige vraag is . Dit kan een zeer interessante discussie worden, de directeur van DVO beklemtoont dat we in het secundair onderwijs nog zes jaar voor de boeg hebben en dat daar zeker de geschiedenis van de Vlaamse Beweging aan bod komt. Annemans repliceert echter dat het concept Vlaanderen volledig ontbreekt in de eindtermen basisonderwijs, daarentegen is er voortdurend sprake van België, Marokko...

Mevrouw Leduc stelt zich vooral vragen bij de implementatie van de eindtermen.

Concreet betwijfelt het lid of de haalbaarheid door de strikte en beperkte timing niet in het gedrang komt : de leerplannen moeten nog gemaakt worden, vervolgens moeten de schoolboeken aangepast worden.

Hetzelfde lid vraagt hoe de leerkrachten terdege voorbereid zullen worden ; de bijscholing moet geaccentueerd worden in die richting en de leerkrachtenopleiding zal moeten bijgeschaafd worden.

De heer Van Beneden stelt dat thans binnen de VLOR op het niveau van de Raad voor het basisonderwijs in afwachting van de goedkeuring van de eindtermen een werkgroep is opgestart waar alle inrichtende machten en al wie betrokken is bij de opmaak van de leerplannen vertegenwoordigd is. Die werkgroep werkt volgens een duidelijke fazering . Zo zal men in de eerste plaats

een publikatie onder verantwoordelijkheid van het departement Onderwijs verzorgen. Toelichtingen, respectievelijk commentaren bij de relatie eindtermen - leerplannen - controle-instrumenten e.d. zullen in gemeenschappelijk overleg geschreven worden en toegelicht worden. Men zal een onderscheid maken in de brochures naar gelang van het doelpubliek waarvoor ze zijn bestemd : ouders, leerkrachten... Iedereen zal dus op een geëigende wijze een toelichting krijgen.

Wat de opmaak van controle-instrumenten betreft , zit men met een aantal problemen in verband met de specifieke opdracht van de DVO hierbij (de consequenties hiervan op de leerplannen , de leerplanontwikkeling). Men vertrekt hiervoor vanuit de bestaande decretale bepalingen, de Schoolpactwetgeving en de reglementaire bepalingen. Er zal worden nagegaan in welke mate er een sluitende interpretatie is. Er moeten dus afspraken komen over de wijze waarop leerplannen zullen gestructureerd worden, respectievelijk zullen uitgebouwd worden. Er moeten na overleg met alle verantwoordelijken een aantal opties genomen worden inzake de verdere invulling van de leerplannen .

De heer Van Beneden beklemtoont dat de implementatie in belangrijke mate afhankelijk is enerzijds van de kwaliteit van de basisopleiding (lerarenopleiding) en anderzijds van het voorhanden zijn van een systematisch nascholingsaanbod : men vraagt om in de bijscholingsprogramma's rekening te houden met de mogelijke consequenties van de invoering van ontwikkelingsdoelen en eindtermen.

Mevrouw Leduc heeft ook vragen naar het instrumentarium bij de implementatie van de eindtermen. Zij wil vernemen hoe men die eindtermen en in het bijzonder de vakoverschrijdende eindtermen (waarden, attitudes, het leren leren), zal controleren ? Het lid kreeg graag een stand van zaken van de vorderingen op dat vlak ?

De heer Standaert stelt dat één van de decretale taken van de DVO is instrumenten ontwikkelen voor de inspectie om de eindtermen te beoordelen ondermeer in het kader van de schooldoorlichting. Spreker blijft stilstaan bij dit cruciale begrip „schooldoorlichting”, een moderne vorm van inspectie. Het uitgangspunt is dat men bij de controle van de eindtermen uitgaat van een ruwe score van de school als geheel (via de examens, toetsen van die school). De schooldoorlichting wil meten of die school maximaal rendement heeft gehaald. In dat verband is „de recruitering van de school” een zeer belangrijke parameter. Ter illustratie stelt de inleider dat een migrantenschool hoog kan scoren met een rendement van 30 percent op bepaalde eindtermen, terwijl een school die zeer elitair recruteert met 90 percent ondermaats presteert. De inspectie moet via haar professionele opleiding en ervaring via die schooldoorlichting kunnen interpreteren of een bepaalde school ondermaats of bovenmaats rendeert.

Ook de toetsing van bijvoorbeeld de eindterm „leren leren” en andere vakoverschrijdende eindtermen, past in dat kader van de nieuwe benadering van de inspectie , niet met attitudeschalen of met toetsen. De school moet aantonen dat ze voldoende inspanningen heeft gedaan om die eindtermen na te streven . Dat noemt de heer Standaert een erg „humane vorm” van inspectie via de techniek van gesprekken met de school. Concreet ziet de directeur van de DVO het nog niet vlug gebeuren dat de subsidiering van een school in het gedrang komt door het niet bereiken van de vakoverschrijdende eindtermen omdat het zo gevoelig ligt.

Mevrouw Leduc vraagt zich af hoe men het aspect recruitering juist gaat meten en inschatten ; bovendien is het lid van mening dat een dergelijke vorm van schooldoorlichting slechts een momentopname oplevert. Men kan dan ook moeilijk meten of er voldoende inspanningen zijn geleverd. De heer Standaert repliceert dat men ook toetsen kan afnemen. Op de opmerking van mevrouw Leduc hoe men juist de sociale vaardigheden, waar bijvoorbeeld migrantenleerlingen grote behoefte aan hebben, zal controleren, antwoordt de heer Standaert dat dit ondermeer via lesbezoeken zal gebeuren. Op de expliciete vraag welke instrumenten DVO op het huidige ogenblik reeds heeft uitgebouwd, antwoordt de directeur van de DVO dat het instrumentarium voor de schooldoorlichting virtueel klaar is (zowel voor het basis- als secundair onderwijs). Voor de toekomst voorziet de DVO op korte termijn in periodieke peilingen naar het remediërend vermogen van de school , via de techniek van de steekproef. Bedoeling is te controleren wat de scholen doen met kinderen die niet meekunnen. Dit onderzoek zal volgend jaar klaar zijn.

De heer Deswaene wil weten waarom het voorliggend decreet zich beperkt tot het opstellen van ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor het gewoon kleuter- en lager onderwijs. Hij vernam graag hoever men is met de eindtermen voor het buitengewoon kleuter- en lager onderwijs en waarom deze niet in dit pakket worden geïntegreerd ?

De heer Standaert repliceert dat men wenst te wachten op de goedkeuring door het parlement van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen basisonderwijs. Het buitengewoon lager onderwijs moet inspelen op de einden van het gewoon lager onderwijs. Daarenboven komt er hoogstwaarschijnlijk een decreet waarin zal bepaald worden dat er eindtermen of ontwikkelingsdoelen worden vastgelegd. Naargelang van het type in het buitengewoon onderwijs zal er sprake zijn van eindtermen (type 8) of ontwikkelingsdoelen (andere types).

II. DE VISIES VAN IPOC, DE STEINERSCHOLEN EN DE VRIJE RUIMTE

A. Uiteenzetting door mevrouw A.-M. Vydts-Koslowski (IPOC)

Als gevolg van de grondwetsherziening van 1989 werd aan een commissie de opdracht gegeven om voorstellen te formuleren aangaande de kwaliteitsbewaking van het Vlaamse onderwijs. De adviezen van deze commissie kwamen terecht in het beruchte decreet op de inspectie en begeleiding van 17 juli 1991. Hier viel voor de eerste maal de benaming eindterm.

De bevestiging van het bestaan van de eindtermen door dit decreet, zorgt er nu voor dat de bevoegde minister, de heer Van den Bossche, zich herhaaldelijk, ondanks gefundeerde kritiek, veilig kan terugtrekken uit de discussie en de zwarte piet kan doorschuiven ofwel naar wijlen minister Coens, die deze constructie op de sporen heeft gezet, of naar de Dienst voor Onderwijsontwikkeling die volgens het decreet voor de inhoudelijke uitwerking van de eindtermen moest zorgen.

Als motivering voor het invoeren van eindtermen wordt regelmatig verwezen naar de nood aan objectieve criteria voor de inspectie die zich niet meer kan baseren op de leerplannen van het vroegere rijksonderwijs, en naar de immense financiële middelen die de Vlaamse overheid aan onderwijs dient te besteden.

Deze schijnbaar hooggedele motieven verliezen echter veel glans als men ze van naderbij beschouwt.

1. In inspectiekringen was men duidelijk niet opgezet met de hele homologatieprocedure. De overheid moest hun eenvoudige controlemiddelen toeschuiven om scholen en hun aanbod door te lichten en de sanctiëring van studies zou dan overgelaten worden aan de individuele scholen.

Men rekende op een zogenaamde „geïsoleerde” Dienst voor Onderwijsontwikkeling om deze klus te klaren. Over deze dienst straks meer . . .

2. De zogeheten financiële aderlating van de Vlaamse begroting door de zware post van Onderwijs werd aangegrepen om de toenemende inmenging van de overheid in de onderwijsinhouden te vergelijken.

Met deze mening staan we niet alleen. Op het Open Forum Katholiek Onderwijs (gehouden op 21/09/94 in Puurs) kregen we het volgende te horen: „Eindtermen hebben maar waarde voor het onderwijs als opleiding, en zelfs dan kunnen ze een bedreiging zijn voor de vorming. Zij dreigen te onttaarden in pogingen tot manipulatie en indoctrinatie als zij de vorming betreffen” (einde citaat). Hierbij hoort een citaat uit de algemene toelichting bij de eindtermen (p. 14): „de ontwikkeling van de persoonlijkheid van de leerlingen moet bevorderd worden, evenwel rekening houdend met de rechtmatige belangen van de overheid”.

Welke belangen worden bedoeld, of beter, wiens belangen? of nog (p. 12): „De overheid bepaalt wat volgens haar essentieel is. (...) Op deze manier verzekert de overheid zich ervan dat men tenminste energie zal steken in die inhouden die zij noodzakelijk acht.” (einde citaat)

Zou men zich kunnen inbeelden dat politieke partijen, vakbonden, vakverenigingen of de geschreven en gesproken media zich zo een inmenging in hun inhoudelijke werking zouden laten welgevallen, wetende dat ook zij voor een belangrijk deel leven van de door de gemeenschap toegestoken financiële middelen? Ten aanzien van het Onderwijs wordt deze betuttelende en paternalistische houding vanzelfsprekend geacht...

Nu even iets over de totstandkoming van de eindtermen die aan u voorliggen:

met de uitwerking van de eindtermen werd de Dienst voor Onderwijsontwikkeling belast. Directeur van deze dienst werd Roger Standaert. De keuze van deze onderwijskundige kan men onmogelijk omschrijven als niet voor betwisting vatbaar. R. Standaert heeft zich in een verder verleden steeds een overtuigd ijveraar getoond (wat zijn volle recht is) van het falikant afgelopen onderwijsexperiment dat VS0 heette. Zo is van hem bekend dat hij zich helemaal niet heeft neergelegd bij het afgedwongen compromis dat de naam eenheidstype draagt. Voor hem lag de ideale gelegenheid open om zijn verweesde geesteskind nieuw leven in te blazen...

Om dit ideaal (of zou men het beter UTOPIE noemen?) te kunnen verwezenlijken, moest de kiem gelegd worden in het basisonderwijs. De DVO kreeg zodoende alle vrijheid (met een behoorlijk budget van 60 miljoen frank per jaar) om te sleutelen aan de eindtermen.

Dat men zich bij deze werkzaamheden niet schaamde om over te gaan tot praktijken als schriftvervalsing (door ad hoc-opgerichte bijstellingscommissies) hebben onlangs de totstandkoming van de eindtermen wiskunde en geschiedenis voor de 1ste graad van het secundair onderwijs aangetoond. De redenering hierbij was wellicht: het doel heiligt de middelen...

In die optiek aarzelde de voorzitter van de adviescommissie van de eindtermen Wiskunde (tevens professor Wiskunde aan de KUL) niet om de DVO te vergelijken met een . . . mesthoop. Zelfs oud-medewerkers van de DVO, die er van lieverlee de brui aan gaven, verwijten deze dienst voortdurend te denken, te spreken en te schrijven in slogantaal en een erg vernederende houding aan te nemen ten opzichte van leerkrachten die in de praktijk staan.

En zowaar, ook minister Van den Bossche, die de gewoonte heeft elk woord meer dan eens te wikkelen en te wegen, verklaarde onlangs in een krantenartikel: „Ik wil de interne discussies niet

reveleren, maar de Dienst voor Onderwijsontwikkeling heeft een beetje de neiging gehad om de uitgangspunten te vergeten. In hun voorstel was de inbreng voor de scholen te krap bemeten. Het was de reflex van **de** vroegere jaren: laten we het allemaal eens centraal regelen.” (einde citaat) (De Morgen 10/9/94). Misschien doet zich binnenkort voor u, waarde leden van de commissie, de gelegenheid voor om de minister enige van die discussies te laten reveleren . ..? Voor iedereen zou dit erg leerzaam zijn.

Laat ik u niet verder vermoeien met al de peripetieën die de teksten van de eindtermen binnen de DVO hebben meegemaakt. Voor hen die de eindtermen kritisch wilden opvolgen, leek zich plotseling de weg te openen om hun mening naar buiten te brengen.

Ofschoon dit niet behoorde tot de inhoud van het decreet, besloot minister Van den Bossche een maatschappelijk debat op te zetten. Vermoedelijk wilde hij hiermee zijn contract met de burger inlossen . . .

Schriftelijke reacties op de eindtermen werden ingewacht bij de DVO of de VLOR, die zich hiervoor lieten bijstaan door een infocel, slechts bereikbaar via een postbus. Intussen werd de goeemeente bestookt met brochures en televisiespots (de ene al infantielier dan de andere) en op verzoek kwam een team van **de** Infocel spreken voor ouders (leerkrachten werden soms uitdrukkelijk geweerd !!!) met een gedrevenheid die zelfs menig missionaris van de apocalyps zou doen verbleken.

Het leek er op dat de voorlopige teksten van de eindtermen nog grondig van aanschijn konden veranderen, dat men iets begrepen had van een echte democratische besluitvorming. Doch niets was minder waar. Na een korte windstille werden de zogezegd bijgestelde eindtermen voorgelegd aan de VLOR. Dit orgaan heeft de naam volledig representatief te zijn voor de „onderwijswereld”. De maatschappelijke relevantie van deze Raad mag niet overroepen worden.

Wat er ook van zij, deze Vlaamse Onderwijsraad maakte bij monde van de Raad voor het basisonderwijs enige aanbevelingen bekend op 8 februari 1994 (terug te vinden in de Memorie van Toelichting, Bijlage 1) bij de door de DVO uitgewerkte eindtermen. Of hiermee echt rekening werd gehouden in het uiteindelijke Advies Ontwikkelingsdoelen en Eindtermen Kleuter- en Lager Onderwijs van 10 mei 1994 wil ik graag overlaten **aan** de specialisten.

Maar wat is er nu gebeurd met de resultaten van het maatschappelijk debat, zal u vragen.

Welnu het even onthutsende als ontwapenende antwoord op die vraag kwam van niemand minder dan van de secretaris van de VLOR, de Heer Perquy: „Als u me vraagt of sommige zaken uit de tekst zijn gehaald of eraan zijn toegevoegd, moet ik u zeggen dat zo iets niet uit het debat is gekomen; er waren wel suggesties, maar die kwamen te laat, waren weinig talrijk, of er werd geen rekening mee gehouden.” (einde citaat) (De Standaard 18/5/94)

Vermits we nu weten dat het maatschappelijk debat niets meer was dan een goed georchestreerde farce..., zelfs wij die openstonden voor discussies nodigden herhaaldelijk en tevergeefs de heer Standaert uit op info-avonden en debatten, moet onze aandacht wel uitgaan naar de concreet voorliggende eindtermen.

Bij de bespreking van de uitgangspunten (p.29) legt men er nadruk op dat „wanneer over attitudes in de eindtermen wordt gesproken, steeds onderwijsattitudes worden bedoeld”.

Bij een heel aantal attitudes is dit zeker niet het geval. Zo komt men terecht op het terrein van de waarden en de terechte vraag rijst of hierover voldoende maatschappelijke consensus bestaat. De consensus binnen de VLOR kan toch moeilijk gelden als een consensus binnen de samenleving..

We zouden nog verder willen gaan: met zijn concept wil de DVO zelfs een bepaald mens- en maatschappijbeeld (wellicht geïnspireerd door prof. Wielemans) opdringen aan alle kleuters, leerlingen, ouders en scholen.

Men beschouwt de kleuter/leerling als „een knooppunt van relaties”, als een „kleine volwassene” die reeds zeer vroeg in staat moet zijn om, zoals een volwassene, zich op een gefundeerde wijze een oordeel te vormen over het eigen werk, over de eigen bewegingen, ja zelfs over andermans gedragingen.

Zonder hier te beweren de waarheid in pacht te hebben (deze ligt misschien in het midden), moeten we beklemtonen dat het hier om een zeer specifiek mensbeeld gaat dat via de eindtermen aan alle scholen wordt opgelegd, zonder rekening te houden met de specifieke opvoedingsprojecten. Wat immers met scholen die de pedagogische visie huldigen dat men elk kind moet respecteren in zijn kind-zijn? Scholen of leraren die bv. een kind beschouwen als een hoogst individuele entiteit kunnen deze eindtermen in globo niet aanvaarden, die met hun pedagogische visie geen rekening houden.

Verder lezen we dat „eindtermen (...) decretaal bepaalde minimumdoelstellingen zijn, die in de goedgekeurde leerplannen herkenbaar moeten opgenomen zijn.” Dit betekent dus onvermijdelijk een reusachtige papierslag en een lawine van nieuwe handboeken.

Doch niet alleen de scholen en **de** leerkrachten (via nieuwe leerplannen) en de ouders (via een nieuwe aanpak en vernieuwde handboeken) zullen de eindtermen aan den lijve ondervinden.

We lezen immers (p. 36): „Immers het impact van de in de leerplannen verwerkte eindtermen en ontwikkelingsdoelen op het onderwijsveld zal niet gering zijn. De introductie zal zowel leerlingen,

We lezen immers (p. 36): „Immers het impact van de in de leerplannen verwerkte eindtermen en ontwikkelingsdoelen op het onderwijsveld zal niet gering zijn. De introductie zal zowel leerlingen, ouders als professioneel betrokkenen raken en zal met de nodige informatie en ondersteuning moeten gebeuren.” Hoe zal het departement Onderwijs, dat met een jaarlijks terugkerende jeremiade op de uit de pan rijzende kosten van het Onderwijs de aandacht vestigt, de kosten voor deze ondersteuning dekken?

Een vraag waarop we nog geen antwoord te horen kregen. Of zal het weer zo uitdraaien dat onvolgroeide experimenten na enige jaren zedig worden opgeborgen, met de nodige en begrijpelijke frustraties tot gevolg. De vraag stellen is meteen het antwoord geven.

Wat nu met een aantal leergebieden?

— bij het leergebied Lichamelijke opvoeding blijft men vasthouden aan de wenselijkheid van coëducatie, hoewel men dit maal wil rekening houden met het plaatselijke opvoedingsproject. Deze schijnbare toegeving aan het niet-gemengd onderwijs moet terstond gerelativeerd worden, daar men binnen de VLOR de verplichte coëducatie voorstaat.

— Bij het leergebied Taal trekt men resoluut de kaart van de zogenaamde communicatievaardigheid. De klassieke schoolgrammatica wordt ten gronde verketterd en bij spelling is men al meer dan tevreden indien de leerling een boodschap kan brengen die decodeerbaar is. Beseft men welke zware hypotheek men hierbij legt op de taalverwerving in het secundair onderwijs en later? Doch dit zal de progressieve pedagogen een zorg zijn...

Grappig en tegelijk pijnlijk wordt het als men bij het schrijven Frans genoeg neemt met de eindterm „Het kopiëren van woordjes”.

— bij het leergebied Wiskunde valt op dat de zogeheten Moderne Wiskunde (onder de vorm van verzamelingenleer) ongemerkt wordt afgevoerd. Kortom, weg van het abstract nadenken, moet alle aandacht gericht zijn op contexten, m.a.w. de dagdagelijkse realiteiten voor de jongeren.

De visie van de directeur van de DVO op alle onderwijsgebieden is hieraan zeker niet vreemd...

En wat met de opmerking dat de netten en de individuele scholen de vrijheid hebben om meer na te streven, dat het slechts gaat om minimale doelstellingen? Dit argument wordt volledig ontkracht door de massale hoeveelheid van de voorliggende eindtermen / ontwikkelingsdoelen (ongeveer 880 in aantal !) en door de woorden van de geestelijke vader van de eindtermen: „Nu zal er geen tijd meer overblijven voor spitsvondigheden als zinsontleding en breuken,”

Een zeer terechte opmerking is dan ook dat de scholen teveel tijd zullen moeten besteden aan het nauwgezet bereiken van het grote aantal concrete doelstellingen/eindtermen en geen oog of geen tijd meer zullen hebben voor de vorming van de hun toevertrouwde jongeren in de lijn van het specifieke opvoedingsproject van elke school. Zo zal de overheid wel bereiken dat een aantal minimum-inhouden, wie weet zelfs bepaalde vormen van gedragingen worden gerealiseerd, maar voor de „Bildung” van de jongeren zal geen tijd meer overblijven.

Hierbij wil ik graag als slot nog even Mgr. Daelemans citeren : „Wat niet meetbaar is, is nochtans vaak het meest essentiële. Het zuiver kwalitatieve en vaak onmeetbare behoort tot de kern van pedagogiek en didactiek. Vormen en opvoeden zijn op zijn minst gedragingen sui generis. Dit blijkt uit het feit dat zij ontstaan en gevoed worden door een voortdurende omgang met de werkelijkheid in al haar aspecten en met de cultuur vooral.

Die omgang moet ontleed en beschreven worden zodat leren en vormen werkelijk gekend worden in hun essentie. Dat is een waarheidskwesitie. Eindtermen worden dan zeer relatief.” (einde citaat)

Geachte voorzitter, geachte leden van de commissie,

In naam van IPOC en zovele anderen vragen we dat met kennis van het voorgaande de commissieleden zouden inzien dat eindtermen geen minimumdoelstellingen zijn, maar essentiële. We vragen dat het hele concept opnieuw wordt bekeken, wat alleen maar mogelijk is door een ernstig maatschappelijk debat dat voldoende lang is en waaraan scholen en leerkrachten expliciet deelnemen met de garantie dat er geluisterd wordt naar ieders standpunt.

B. Uiteenzetting door de heer K. Van Herp (Steinerscholen)

Inhoudelijke bezwaren en voorstellen

1. Essentieel verschil in visie

De Steinerscholen ervaren de lijst van de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen voor het kleuter- en lager onderwijs, zoals bepaald in het besluit van 22 juni 1994 van de Vlaamse regering als een benadering van 6- en 12-jarige kinderen als kleine volwassenen. Hun ontplooiing en vorming kan gepland worden: rechtlijnig en consecutief. Veel van wat ze leren, wordt bepaald door wat er in de grote maatschappij verkeerd loopt.

Daartegenover stellen de Steinerscholen hun opvoedingsbeeld : „laat een kind kind zijn”.

Zijn ontwikkeling verloopt discontinu, met kwalitatieve sprongen.

Beide visies hebben hun bestaansrecht, maar staan in hun realisatie dikwijls haaks op elkaar. Voor de inhoud van het onderwijs laten de Steinerscholen zich sterk leiden door het ontwikkelingsmoment van het kind zelf.

2. Te grote impact van de voorliggende ontwikkelingsdoelen en eindtermen

De Steinerscholen beleven de lijst van genoemd besluit niet als minimum-doelstellingen. Ze zijn daarvoor te uitgebreid, te gedetailleerd en te alomvattend, waardoor ze onvoldoende ruimte laten voor een creatieve relatie tussen kind en leerkracht.

Ze verhinderen bovendien andere inhouden en doelen die voor de 6- en 12-jarige leeftijden als essentieel worden gezien. Ze worden ervaren als opgelegde basis-leerplannen.

Cf.: Volgens onze telling zijn er 195 ontwikkelingsdoelen en 429 eindtermen bepaald. Met hun onderverdelingen erbij komen we op 880 doelstellingen.

3. Inhoudelijke bezwaren en tegenvoorstellen

3.1. Het opleggen van leermiddelen, aangeduid in bepaalde eindtermen.

Verschillenden ervan zijn voor de Steinerscholen in deze context onaanvaardbaar. Ze kunnen niet verzoend worden met de eigen pedagogische visie en methodiek.

Welke? telefoon, stripverhalen, zakrekenmachine, tv, radio, tijdschriften, kranten, reclameteksten.

Het systematisch inzetten ervan als hulpmiddelen, hindert het rechtstreeks pedagogisch werk, nl. leren en ervaren van kinderen met de eigen zintuigen, het met heel hun wezen betrokken zijn bij elke waarneming.

Ook het contact met de leraar als hun grootste steun mag niet gehinderd noch vervangen worden door technische hulp- of leermiddelen. Een leerkracht kan occasioneel het gebruik ervan nuttig of nodig vinden, maar hij mag er niet toe verplicht worden.

Concrete vermeldingen :

- Muzische vorming : nrs. 5.1 tot 5.7.
- Nederlands : 1.2; 1.4; 1.7; 2.4; 3.2; 3.3; 3.6; 3.7; 3.8; 3.9; 3.10; 3.12; 4.3.
- Frans : 2.2; 2.3; 3.1.
- Wereldoriëntatie : 1.16; 5.16; 5.17; 1.34.

3.2. De eindtermen Taal zijn te gedetailleerd en te sterk communicatief en informatief gericht.

De Steinerpedagogie wil bij een dergelijke uitgebreidheid van doelstellingen een evenwaardige aandacht voor het kunstzinnige in de taal, en voor taalbeschouwing. Dit laatste komt wel aan bod, maar onvoldoende.

Concrete vermelding : Taal (Nederlands) : van 1.1. tot 4.10.

3.3 Ook indirecte verwijzingen naar methodes moeten vermeden worden.

O.a. in Taal :

Het opdelen van het communicatieve in luisteren, spreken en schrijven in verder parallellopende, gedetailleerde onderverdelingen, dwingen in feite tot een bepaalde methode.

Dit blijkt het sterkst bij de eindtermen Frans,

Concrete verwijzing: o.a. Frans : 1.2; 3.2.

3.4. Het ontwikkelen van een kritische houding

De Steinerscholen vragen deze definiëring te vervangen door een creatieve houding. Een kritische houding veronderstelt een zekere afstandelijkheid, die ze tot op 12-jarige leeftijd juist willen vermijden en vervangen door de directe beleving, en het opdoen van diepe ervaringen.

Concrete vermelding :

Muzische vorming : 1.3; 1.9; 3.7; 4.8.

Nederlands : 2.9.

3.5. Het bewust oordelen wordt te vroeg aangesproken

Dit wordt het sterkst vastgesteld in de eindtermen Wereldoriëntatie, maar komt geregeld ook in andere leergebieden voor.

Omwille van het door de Steinerscholen gehanteerd inzicht in de ontwikkeling tot een 12-jarig kind komen veel aspecten van W.O. in de Steinerpedagogie niet voor.

Ze komen wel, bewust gekozen, aan bod in het eerste en tweede leerjaar secundair onderwijs.

Om het oordelen gezond te kunnen vormen moet het in de lagere schooltijd teruggehouden worden. De Steinerscholen willen het vervangen door een kunstzinnige aanpak die eerst inleving ontwikkelt.

Om bij rationeel oordelen ook respect en eerbied te kunnen opbrengen voor de medemens, de overheid, de samenleving, dient dit eerst langdurig geschoold aan de autoriteit van de leerkracht.

Ook ten opzichte van zichzelf is een 11/12-jarig kind niet gebaat met een afstand creërend geanaliseerd beeld van de eigen lichamelijke of de werking van zijn organen. Het moet nog ten volle in zichzelf kunnen zijn.

Concrete verwijzing :

— Lichamelijke vorming : 1.9.; 1.40.; 2.5.

— Muzische vorming : 1.1.; 1.7.; 2.1.; 2.6.; 3.2.; 3.7. ; 4.2.; 4.7.; 5.1. tot 5.7.

— Nederlands : 1.12.; 1.13.; 1.14.; 2.10.; 2.11.; 2.12.; 3.13.; 3.14.; 4.7.; 4.9.; 5.1.; 5.2.; 5.3.

— Wereldoriëntatie : 1.4. tot 1.7.; 1.17. tot 1.21.; 1.24.; 1.26. tot 1.28. 2.1. tot 2.25; 3.1. tot 3.13.; 4.1. tot 4.9.; 4.17 tot 4.22.; 5.18.; 6.10.

— Wiskunde : 2.22.; 2.23.; 2.24.; 3.8. tot 3.10.

3.6. Leergebied-overschrijdende doelstellingen kunnen géén eindtermen zijn

Het zijn dikwijls waardengebonden attitudes en hun toetsbaarheid is te onduidelijk. Ze kunnen slechts richtinggevend zijn om te beoordelen of er in een school voldoende aandacht voor is. Men kan attitudes niet opleggen als doelen die op 12-jarige leeftijd moeten bereikt zijn. Men kan er slechts naar streven ze te ontwikkelen. De Steinerscholen vragen ze om te vormen tot ontwikkelingsdoelen.

Concreet :

— Lichamelijke opvoeding : 3.1. tot 3.9.

— Muzische vorming : 1.5.; 2.3.; 2.4.; 2.7.; 3.1.; 3.5.; 3.7.; 4.1.; 6.1. tot 6.5.

— Nederlands : 1.14.; 2.13.; 3.15.; 4.10.; 5.5.; 5.6.

— Frans : 1.3.; 2.4.; 3.3.; 3.4.

— Wereldoriëntatie : 1.14.; 1.25.; 2.26.; 2.27.; 2.28.; 3.6. tot 3.15.; 4.10. tot 4.16.; 5.15.; 6.11.; 6.16. tot 6.18.

— Wiskunde : 4.1. tot 4.4.

— Leren lezen : 1.1. tot 6.7.

— Sociale vaardigheden : 1 tot 3.

3.7. In de voorliggende ontwikkelingsdoelen voor kleuters is de begripsmatige en abstraherende component te sterk aanwezig

De Steinerscholen wijzen dit af, en willen de volle aandacht kunnen geven aan de motoriek en zintuiglijkheid als instrumenten voor later handelen en willen, aan de volle beleving van de omgeving, en aan het creëren van een vanzelfsprekende omhulling om dit mogelijk te maken.

Concreet :

— Lichamelijke opvoeding : 1.33.; 1.40.; 2.9.; 2.10.; 3.3.; 3.8.; 3.9.; 3.13.

— Muzische vorming : 1.5.; 2.3.; 3.1. tot 3.5.; 4.3.; 4.5.; 4.6.; 5.1. tot 5.4.; 6.2. tot 6.5.

- Nederlands : 1.3.; 1.6.; 2.10. tot 2.12.; 3.2. tot 3.4.; 4.1.; 4.2.; 5.2. tot 5.5.
- Wereldoriëntatie : 1.1.; 1.4.; 1.8.; 3.7.; 3.8.; 3.11.; 4.4. tot 4.8.; 5.3.; 5.4.; 6.2.; 6.5.
- Wiskundige initiatie : 2.6. tot 2.9.; 3.1. tot 3.4.

4. Verklaring vanuit verschillende mensbeelden

De visie achter deze eindtermen beoogt een eenduidig rationeel opgebouwd proces. De uiteindelijk te bereiken doelstellingen voor een volwassene worden evenredig in de tijd gespreid, en stapsgewijs gestuurd : van eenvoudig naar complex.

De basis-intenties voor een 18-jarige en een 6- of 12-jarige zijn dezelfde, bijvoorbeeld : een positief zelfbeeld, eigen initiatiekracht, en handelen uit eigen motivatie.

In de visie van de Steinerpedagogie betekent mens-worden verschillende gedaanteveranderingen doorlopen : kleuter, schoolkind, puber, adolescent. Ook de intenties dienen telkens andere gedaanten aan te nemen, aangepast aan de specifieke leeftijds mogelijkheden.

Voor een 12-jarige veronderstellen de basisintenties bijvoorbeeld éérs het ontwikkelen van een positief wereldbeeld, het leren erkennen van een autoriteit, en het zich kunnen optrekken aan waardevolle, stimulerende voorbeelden.

Wie te vroeg leerde te moeten afstand nemen van een deel van de wereld, kan later moeilijker het enthousiasme, de wil tot aanpakken, en de nodige flexibiliteit opbrengen op verbetering.

Tegenover het in de eindtermen ervaren afstandelijk, kritisch en reflexief relatie-model (ik tegenover mezelf, de andere, de wereld) stellen de Steinerscholen voor een 12-jarige een inlevings-model. Voor het bewust aanspreken van het abstract denken rond de puberteit.

De bron voor hun visie vinden de leraren in Rudolf Steinerscholen in een eigen wereld- en levensbeschouwing, met als kern het antroposofisch mensbeeld. Ieder mens wordt daarbij gezien als een uniek individu met een eigen levensplan, dat een liefdevolle opvoeding vergt om zich te kunnen ontplooiën.

Het omgaan hiermee steunt op 75 jaren ervaring met 600 scholen in verschillende culturen en werelddelen, vooral in West-Europa en Noord-Amerika, maar ook in het GOS, de townships van Zuid-Afrika en de favela's van Sao Paulo.

Deze ervaring leert ook dat om een coherente, gefundeerde en consequente pedagogische visie te kunnen realiseren er zowel naar inhoud als naar methodiek een grote handelingsvrijheid nodig is, een echt creatieve ruimte.

Een leeftijdsgerichte visie vraagt bovendien een directe koppeling van methode én inhoud, door een weloverwogen keuze.

5. Aangepaste regelgeving voor een grotere, eigen pedagogische ruimte.

De Steinerscholen stellen vast dat de voorliggende eindtermen een uitgewerkt instrumentarium vormen voor een door de meerderheid van de huidige samenleving gewenste basisvorming.

Ze kunnen zich vinden in de algemene intenties, ondermeer een bredere, algemene vorming, een harmonische persoonlijkheidsontwikkeling, en de ontwikkeling van waarden. Vanuit de R. Steinerpedagogie gezien vergen ze echter andere wegen dan het voorliggend instrumentarium toelaat.

Met respect voor deze „meerderheidsdoelstellingen” vragen de Steinerscholen, als levensbeschouwelijke en methodologische minderheid de mogelijkheid van een eigen kader om de basisintenties te bereiken.

Concreet veronderstelt dit een wettelijke procedure om afwijkingen te kunnen bedingen.

Omwille van fundering en coherentie vragen de Steinerscholen als alternatief beoordeeld te worden op basis van hun eigen schoolwerkplan, door een hiertoe bevoegd orgaan.

Zoniet zien de Steinerscholen afwijkingen in drie concrete vormen :

a. ontheffing : van die eindtermen die op deze leeftijd als strijdig ervaren worden met het eigen mens- en wereldbeeld, Zij worden uitgesteld tot een latere leeftijd waar ze bewust en consequent worden nagestreefd.

b. vervanging door herdefiniëring van die eindtermen die door hun formulering strijdig zijn met de eigen pedagogische methode.

c. Vervanging van attitudes door ontwikkelingsdoelen op basis van het eigen pedagogisch concept.

Argumenten hiervoor zijn ondermeer :

— de groeiende Europese onderwijscontext.

Ondermeer in Nederland (100 scholen), in Duitsland (160 scholen), en in Denemarken (17 scholen) verwerven de R. Steiner-Waldorfscholen reeds i.v.m. minimumcurricula, kerndoelen, enz. een eigen wettelijke positie, of de mogelijkheid daartoe.

— de eigen filosofische overtuigingen.

Cf. — art. 24 van de Gecoördineerde Grondwet ;

— het EVRM, art. 2, Eerste Protocol (opvoeding en onderwijs overeenstemmend met eigen godsdienstige en filosofische overtuigingen)

— het Arrest Campbell & Cosans, EHRM, 25 februari 1982, A.4.8. (definitie van filosofische overtuiging).

— de beperking tot minimum-doelstellingen m.o.o. de vrijheid van onderwijs.

Cf. art. 13, leden 3 en 4, inzake art. 2 van het IVESCR (de keuze voor eigen scholen t.o.v. minimum educational standards).

Deze afwijkingen dienen zelf ook algemene rechtsprincipes te respecteren, o.a. non-discriminatie, universele rechten van de mens.

C. Opmerkingen en vragen van de leden met antwoord van de heer K. Van Herp

De heer Denys meent een tegenstrijdigheid te zien tussen enerzijds de zeven opgesomde bezwaren van de Steinerscholen en de conclusies van het betoog van de heer Van Herp. Het lid heeft enerzijds de indruk dat de zeven bezwaren passen in het stramien van de voorstellen van eindtermen zoals ze nu ter tafel liggen ; anderzijds meent de heer Denys dat de eindvoorstellen van de Steinerscholen niet passen in het stramien ?

De heer Van Herp stelt dat er geen tegenstelling is tussen de zeven soorten inhoudelijke bezwaren die hij binnen het kader van de voorliggende eindtermen geformuleerd heeft en de oplossingen die de Steinerscholen heeft voorgesteld : Steiner pleit ervoor dat zij op een geheel van doelstellingen eigen aan de Steinerscholen beoordeeld worden . Indien dit niet haalbaar is, pleiten de Steinerscholen in tweede orde voor een afwijking (decretaal te verankeren) voor die eindtermen die niet in overeenstemming zijn met de visie van de Steinerscholen.

De heer Denys is enigszins verwonderd omdat de vertegenwoordigers van de VLOR hier beklemtoond hebben dat er binnen de geledingen van de VLOR volstreekte unanimiteit was over het concept van de VLOR ; hij vraagt hoe de afwijkende stellingen van de Steinerscholen die hier verkondigd worden, daarmee te rijmen zijn ?

Wat de vertegenwoordiging in de VLOR betreft, beklemtoont de afgevaardigde van de Steinerscholen dat ze slechts indirect vertegenwoordigd zijn in de Raad voor het basisonderwijs. Er is noch een effectief, noch een plaatsvervangend lid van de Steinerscholen ; men heeft slechts een vertegenwoordiging via andere groepen.

De heer Tavernier herinnert aan de thesis van de heer Van Beneden die stelde dat op basis van de eindtermen de inspectie niet de pedagogische methodes controleert , daarentegen hoort hij hier de vertegenwoordiger van de Steinerscholen verkondigen dat de eindtermen wel degelijk pedagogische principes en methodes raken.

De heer Van Herp benadrukt dat de inspectie inderdaad de pedagogische methodes niet mag controleren ; voor de Steinerscholen zitten er wel in de omschrijving van de voorliggende eindtermen elementen die van methodische aard zijn. Dit heeft te maken met de visie van de Steinerscholen : inhoud en methode zijn onlosmakelijk verbonden.

D. Uiteenzetting door de heer W. Govaerts (Vrije Ruimte)

Het standpunt van de Vrije Ruimte is niet dat men rabiaat tegen elke vorm van eindtermen is , maar men wil een duidelijk democratisch criterium van wat minimum-doelstellingen kunnen zijn.

De heer Govaerts stelt vast dat de ontwerpers van de eindtermen stellen dat eindtermen slechts minimum doelstellingen zijn ; mevrouw Vydt en de heer Van Herp bestrijden dat : zij vinden dat eindtermen verder gaan. De Vrije Ruimte wil niet inhoudelijk ingaan in het debat over de eindtermen.

Het criterium dat de Vrije Ruimte hanteert, is hoever mag de overheid ingrijpen in het onderwijs ? Beoordelingscriterium van de eindtermen moet zijn of de rechten van het kind niet geschaad worden . Dat is de parameter om vast te stellen of de eindterm terecht is. Bij niet schaden van de rechten van het kind hebben we te maken met een rechtvaardige eindterm die de overheid aan elke vorm van onderwijs mag stellen . Dat is dan de grens van de bemoeienissen van de overheid. De

groep Vrije Ruimte wil vanuit deze bekommernis waken over de democratie : als de overheid in het onderwijs begint met een bepaalde visie algemeen geldig te verklaren, gaat ze verder in andere geledingen van de maatschappij met dergelijke stellingen te poneren.

E. Opmerkingen en vragen van de leden met antwoord van de heer Govaerts

De heer Denys wenst concreet te weten wanneer de rechten van het kind dan geschaad worden, waar ligt de grens ?

De inleider repliceert dat de rechten van het kind geformuleerd zijn in een verdrag. Dat is zijns inziens een objectief criterium.

Op de vraag van de heer Denys of de Vrije Ruimte de minimum doelstellingen beperkt wil hebben tot wat in dat verdrag over de rechten van het kind is geformuleerd , antwoordt de heer Govaerts bevestigend : al wat juridisch toetsbaar is.

Bijlage 2

Brief van de Vlor aan de Voorzitter van de Commissie voor Onderwijs, Vorming en Wetenschapsbeleid van 19 januari 1995

De heer Ch. MOORS
Voorzitter
Commissie Onderwijs, Vorming
en Wetenschapsbeleid
Vlaamse Raad
Paleis der Natie 2
1000 BRUSSEL

19 JAN. 1995

Mijnheer de Voorzitter

Wij vernemen dat de Commissie Onderwijs van de Vlaamse Raad op 24 januari e.k. de discussie over de eindtermen in het basisonderwijs zal verderzetten. In deze context wil de Vlaamse Onderwijsraad schriftelijk bevestigen wat door L. Van Beneden in de commissie is ingebracht.

Met betrekking tot de discussie eindtermen/ontwikkelingsdoelen heeft het Vast Bureau van de Vlaamse Onderwijsraad zich - in de vergadering van 8 november 1994 - verzet tegen het invoeren van ontwikkelingsdoelen voor het gewoon lager onderwijs. Het bureau was van oordeel dat het aldaar invoeren van ontwikkelingsdoelen een fundamentele wijziging zou inhouden van het oorspronkelijk concept. Het bureau meent dat dit vragen zou oproepen naar de aard van de resultaatsverbindingen en naar de wijze van controleren door de inspectie.

Op dat ogenblik ontstaan er nl. twee soorten controle: één t.a.v. eindtermen (de mate waarin deze bereikt worden bij de meerderheid der leerlingen) en één t.a.v. de ontwikkelingsdoelen (de mate waarin de school die nagestreefd heeft . ..)

Er ontstaat op die manier ook twee soorten minimum-doelstellingen: degenen die, moeten bereikt worden (en dus ernstig genomen); en degenen die enkel dienen nagestreefd..

Al de minimum-doelstellingen die dan als ontwikkelingsdoel worden bestempeld (o.m. vakoverschrijdende, attitudes, . . .) worden dan doelstellingen van tweede orde, wat hun imperatieve kracht betreft.

Het gevaar is dan erg reëel dat de meer cognitieve doelstellingen de enige zijn waar echt aan getild wordt. Dit zou uitmonden in erg éénzijdige basisscholen.

./...

Tijdens dezelfde bijeenkomst heeft het Vast Bureau zich ook verzet tegen het invoeren van een afwijkingsprocedure voor de eindtermen voor bepaalde scholen of scholengroepen. Het bureau was van mening dat dit zou leiden tot een systeem van 'eindtermen à la carte'.

Deze standpunten van het Vast Bureau werden bevestigd door de Algemene Raad op 22 november 1994. De invoering van ontwikkelingsdoelen in het gewoon lager onderwijs ondergraaft het concept van waaruit de Raad voor het Basisonderwijs de eindtermen heeft behandeld.

Het spreekt voor zich dat de Vlaamse Onderwijsraad ten volle bereid is zijn medewerking te verlenen aan de technische werkgroep van de Commissie die de voorstellen tot amendering van de voorliggende ontwikkelingsdoelen voor het kleuteronderwijs en de eindtermen voor het lager onderwijs, zal bespreken. De vertegenwoordigers van de Vlor kunnen hun medewerking verlenen voorzover de voorgestelde wijzigingen geen afbreuk doen aan de principiële consensus die in de Vlor is bereikt.

Met de meeste hoogachting



Jacques Perquy
al [redacted] en secretaris



Johan Heene
voorzitter